



Rafaela Cordeiro Gama **Sexualidade e Género em meio escolar: um estudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil e 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal**

UMinho | 2023



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rafaela Cordeiro Gama

**Sexualidade e Género em meio escolar:
um estudo nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental no Brasil e no
1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal**

janeiro de 2023



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rafaela Cordeiro Gama

**Sexualidade e Gênero em meio escolar:
um estudo nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental no Brasil e no
1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal**

Tese de Doutoramento em Cotutela
Estudos da Criança
Educação Física e Saúde Infantil

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Zélia Ferreira Caçador Anastácio
Professora Doutora Meiri Aparecida Gugel de
Campos Miranda

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Enfim, chegou a hora de agradecer àqueles que fizeram parte dessa trajetória do doutorado.

Agradeço ao meu pai, Theodomiro, minha mãe Rosa, minha irmã Roberta e minha sobrinha Júlia, por estarem comigo sempre, em todos os momentos da minha vida, me incentivando e me dando bases para alcançar os meus objetivos de vida e também curtindo os momentos de descanso durante o doutorado;

Ao meu companheiro, Toni, que me apoiou diariamente nesse percurso do doutorado, sempre acolhendo as minhas angústias e inseguranças de maneira generosa e incentivando essa conquista;

À professora Doutora Zélia Ferreira Caçador Anastácio, orientadora desta tese desde o princípio do doutoramento, e que me acolheu na Universidade do Minho e acompanhou este percurso com afinco;

À professora Doutora Meiri Aparecida Gugel de Campos Miranda, orientadora desta tese a partir de 2020 e que me acolheu na Universidade Federal do ABC, possibilitando novos olhares e reflexões acerca dessa investigação e do próprio percurso do doutorado;

Aos participantes da investigação, professoras e professores da educação básica de Portugal e do Brasil, que contribuíram para que essa tese fosse possível. Essa investigação não existiria sem as suas disposições em participar;

Às amigas Carla e Marina, irmãs da vida e dos sonhos, sempre comigo;

Às amigas Agda, Cíntia e Karin, presentes do período de mestrado e que estiveram comigo no percurso do doutorado, mulheres que admiro e me inspiro para seguir a vida nos estudos;

A todas as amigas, a todos os amigos e a todos os familiares que se fizeram presentes durante esses anos do doutorado, no trabalho, nos bares, nos restaurantes, nos cinemas, nos parques, nas viagens, nas festas, nos momentos difíceis, nos encontros em casa, enfim, em todos os instantes da vida que permeavam e facilitavam esse percurso;

À Marina de Marco, profissional fundamental para minha saúde mental durante o doutorado a partir de 2019, obrigada, não conseguiria terminar a escrita da tese sem seu apoio;

Aos docentes e colegas do GECIMAS, grupo de pesquisa que me acolheu na UFABC e que contribuiu para diversas reflexões nesta tese;

Ao povo brasileiro que contribui com o pagamento dos seus impostos, possibilitando minha atuação como professora de educação básica em escolas públicas, mais especificamente como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental; me empenho a contribuir da melhor forma possível com a educação das crianças;

A todas e todos que contribuíram para esse caminho de vida e de formação; é impossível ser feliz sozinha!

Quero dedicar esta tese ao meu tio Zé, que nos deixou em 2021 muito cedo e de maneira repentina, mas que fez parte de momentos da minha vida que ficarão para sempre na memória e no coração, fica a saudade.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

O presente estudo de doutoramento tem como temática a abordagem da sexualidade e gênero em meio escolar, no âmbito da Educação para a Sexualidade (ES), nos países Brasil e Portugal. Apesar dos avanços no debate sobre a importância da presença da ES nos currículos escolares nesses dois países, ainda se encontra na área da Educação certa resistência em se assumir o trabalho em ES de maneira sistemática. A escola é um importante local de abordagem e discussão das temáticas de sexualidade e de gênero e, dessa forma, faz-se necessário que os profissionais da Educação compreendam a importância desse debate. Sabendo-se que, no âmbito da legislação e dos documentos normativos em ES, cada país adota uma política pública, na presente investigação optou-se por se realizar um paralelo entre a experiência do Brasil e a experiência de Portugal em relação à ES em meio escolar. No Brasil, a ES não se configura como obrigatória e carece de orientações acerca da sua abordagem na Educação Básica, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). Já em Portugal, a ES se configura como obrigatória por meio de lei, garantindo uma carga horária mínima por ano a partir do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). Nesse sentido, o objetivo geral desta tese foi analisar se os docentes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) no Brasil se reconhecem como profissionais socialmente legitimados para abordar as temáticas de sexualidade e gênero no âmbito da Educação para a Sexualidade (ES), traçando-se um paralelo com a experiência dos docentes de 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Para tanto, realizou-se uma pesquisa-ação dividida em três fases: diagnóstico, ação e avaliação. Na primeira fase realizou-se uma análise documental de documentos orientadores em ES em nível internacional e também das legislações e documentos normativos dos dois países. Além disso, também se aplicou um questionário com perguntas abertas e fechadas aos docentes dos dois países, com o objetivo de se comparar a percepção desses profissionais da abordagem sobre sexualidade e gênero com as crianças. Com os dados coletados nos questionários, realizou-se uma análise estatística comparativa entre as respostas de Portugal e do Brasil. Já na fase de ação, foram realizadas quatro Sessões Formativas (SF) com seis professores dos AIEF no Brasil, os quais responderam aos questionários, visando ao aprofundamento da investigação no país. Na fase de avaliação, realizou-se um Grupo Focal com os docentes do Brasil para avaliação desse percurso formativo. Com as transcrições dos áudios nessas duas últimas fases, realizou-se uma Análise Temática (AT). Percebeu-se, com os

resultados e análises empreendidas nessa pesquisa, que os docentes de Portugal tenderam a reconhecer um maior apoio da legislação e da própria gestão das escolas portuguesas para a abordagem da temática sexualidade e gênero no âmbito da ES do que os docentes do Brasil. Os docentes de Portugal também tenderam a se sentir mais preparados pedagogicamente e cientificamente em relação às temáticas de sexualidade e gênero do que os docentes do Brasil. Além disso, em comparação com os docentes do Brasil, os educadores de Portugal percebem que enfrentam menos obstáculos para a implementação de atividades pedagógicas ou conteúdos relacionados à ES. Ao aprofundar-se a investigação na fase de Ação com os docentes do Brasil, confirmou-se que eles sentem ter pouco ou nenhum respaldo legal para abordar os temas sexualidade e gênero com as crianças de AIEF. Também destacaram que existe uma dificuldade dos processos formativos em ES chegarem à escola e, além disso, falta respaldo por parte da gestão escolar. Assim, suas práticas pedagógicas em ES ficam submetidas a decisões individuais de quando e como poderão realizar atividades em ES, sexualidade e gênero com as crianças. Esse caminho de individualização da responsabilidade sobre a abordagem da ES no meio escolar na figura do docente, que é construído e reforçado nas diferentes instâncias da estrutura educacional no Brasil, pode ser um impedimento para que a ES aconteça de maneira sistemática e seja garantida às crianças de AIEF. Nesse sentido, percebe-se que a atuação e os saberes docentes sofrem influência de diferentes dimensões sociais, como o reconhecimento legal, a formação docente e o reconhecimento dos diferentes atores escolares, entre outros. Essas diferentes dimensões, reconhecendo a ES como parte integrante do currículo escolar e a necessidade de se abordar as temáticas de sexualidade e gênero na escola, principalmente no nível de ensino dos AIEF, podem contribuir para a percepção de legitimidade dos docentes no trabalho dessas temáticas.

Palavras-chave: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação para a Sexualidade, Gênero, Primeiro Ciclo do Ensino Básico, Sexualidade.

ABSTRACT

This doctoral study has as its theme the approach to sexuality and gender in schools, within the scope of Education for Sexuality (ES), in Brazil and Portugal. Despite advances in the debate about the importance of having ES in school curricula in these two countries, there is still some resistance in the area of Education to taking on ES work in a systematic way. The school is an important place for approaching and discussing sexuality and gender issues and, therefore, it is necessary for education professionals to understand the importance of this debate. Knowing that each country adopts a public policy within the scope of legislation and normative documents in ES, in the present investigation it was decided to carry out a parallel between the experience of Brazil and Portugal in relation to ES in a school's environment. In Brazil, ES is not mandatory and lacks guidance on its approach in Basic Education, especially in the Early Years of Elementary Education (EYEE). In Portugal, ES is mandatory by law, guaranteeing a minimum number of hours per year from the 1st Cycle of Basic Education (1st CBE). In this sense, the objective of this thesis was to analyze whether the teachers of the Early Years of Elementary Education (EYEE) in Brazil recognize themselves as socially legitimated professionals to address the themes of sexuality and gender in the scope of Education for Sexuality (ES), tracing them a parallel with the experience of teachers of the 1st Cycle of Basic Education in Portugal. For that, an action-research was carried out divided into three phases: diagnosis, action and evaluation. In the first phase, a documental analysis was carried out of guiding documents in ES at an international level and also of the legislation and normative documents of the two countries. In addition, a questionnaire with open and closed questions was also applied to teachers in both countries, with the aim of comparing the perception of these professionals regarding the approach to sexuality and gender with children. With the data collected in the questionnaires, a comparative statistical analysis was carried out between the answers from Portugal and Brazil. In the action phase, four Training Sessions (TS) were held with six EYEE teachers in Brazil, who answered the questionnaires, aiming at deepening the investigation in the country. In the evaluation phase, a Focus Group was held with teachers in Brazil to evaluate this training path. With the transcriptions of the audios in these last two phases, a Thematic Analysis (TA) was carried out. It was noticed, with the results and analyzes carried out in this research, that the teachers of Portugal tended to recognize a greater support of the legislation and own management of the Portuguese schools for the

approach of sexuality and gender themes in the scope of the ES than Brazilian teachers. Teachers in Portugal also tended to feel more pedagogically and scientifically prepared in relation to sexuality and gender issues than teachers in Brazil. In addition, compared to teachers in Brazil, educators in Portugal perceive that they face fewer obstacles for the implementation of pedagogical activities or content related to ES. By deepening the investigation in the Action phase with teachers from Brazil, it was confirmed that they feel to have little or no legal support to address sexuality and gender issues with the children of EYEE. They also highlighted that there is a difficulty for the formative processes in ES to reach the school and, in addition, there is a lack of support from the school management. In this way, their pedagogical practices in ES are subject to individual decisions on when and how they can carry out activities in ES, sexuality and gender with the children. This path of individualization of responsibility for the approach to ES in the school environment in the figure of the teacher, which is built and reinforced in different instances of the educational structure in Brazil, can be an impediment for ES to happen systematically and be guaranteed to children of EYEE. In this sense, it is perceived that the performance and knowledge of teachers are influenced by different social dimensions, such as legal recognition, teacher training and recognition of different school actors, among others. These different dimensions, recognizing ES as an integral part of the school curriculum and the need to address sexuality and gender issues at school, especially at the EYEE teaching level, can contribute to the perception of legitimacy of teachers in working on these issues.

Keywords: Early Years of Elementary School, Education for Sexuality, Gender, Primary school, Sexuality.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT	vii
LISTA DE FIGURAS.....	xii
LISTA DE TABELAS	xiii
LISTA DE QUADROS.....	xv
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	xvi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	4
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: REVISÃO DA LITERATURA.....	14
2.1. Gênero e Sexualidade: levantamento histórico e o debate acadêmico contemporâneo	14
2.1.1. Levantamento histórico sobre os estudos de gênero	14
2.1.2. Sexualidade: a perspectiva histórica e reflexão analítica.....	22
2.1.3. Educação, gênero e sexualidade	30
2.2 Educação para a Sexualidade - Levantamento histórico e a realidade no Brasil e em Portugal.....	33
2.2.1. A Educação Sexual no Brasil.....	34
2.2.2. A Educação Sexual em Portugal.....	46
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	52
3.1. A pesquisa-ação	52
3.1.1 Fase de diagnóstico	55
3.1.1.1. <i>Coleta de dados documental: legislações e documentos normativos acerca da Educação para a Sexualidade em Portugal e no Brasil.....</i>	<i>55</i>
3.1.1.2. <i>Coleta de dados empíricos: elaboração e aplicação de questionários aos docentes de 1º CEB de Portugal e de AIEF do Brasil.....</i>	<i>57</i>
3.1.2. Fase de Ação.....	62
3.1.3. Fase de avaliação	66
3.2. Procedimentos de Análise dos Dados.....	68
3.3. Caracterização dos participantes de cada fase da pesquisa-ação	77

3.3.1. Caracterização da amostra de docentes de Portugal e do Brasil participantes na fase de diagnóstico	77
3.3.2. Caracterização da amostra dos docentes do Brasil participantes das fases de ação e avaliação	79
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	82
4.1. Fase de Diagnóstico.....	82
4.1.1. Análise documental da legislação e documentos normativos sobre Educação para a Sexualidade a nível internacional, em Portugal e no Brasil	82
4.1.1.1 <i>Documentos Orientadores da ES no Contexto Internacional</i>	82
4.1.1.2 <i>Educação para a Sexualidade em Portugal</i>	94
4.1.1.3 <i>Educação para a Sexualidade no Brasil</i>	100
4.1.2. Análise comparativa das respostas dos docentes de Portugal e do Brasil ao questionário108	
4.1.2.1. <i>Formação contínua em Educação para a Sexualidade dos docentes de 1º CEB e de AIEF</i>	108
4.1.2.2. <i>A visão do profissional docente de 1º CEB e de AIEF acerca da sua legitimidade na abordagem das temáticas de sexualidade e gênero em meio escolar no âmbito da Educação para a Sexualidade</i>	109
4.1.2.3. <i>Modalidade de implementação da ES na escola a partir da visão do docente de 1º CEB e de AIEF</i>	114
4.1.2.4. <i>Efeitos da ES para as crianças a partir da visão dos docentes 1º CEB e AIEF</i>	117
4.1.2.5. <i>Temas adequados para abordar no 1º CEB e nos AIEF segundo os professores e as professoras</i>	123
4.1.2.6. <i>Motivos que impediram a abordagem pelos docentes de 1º CEB e de AIEF das temáticas relacionadas à sexualidade e gênero</i>	127
4.2 Fase de ação.....	132
Tema 1 – Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a prática pedagógica em Educação para a Sexualidade e seus desdobramentos no cotidiano escolar	132
Tema 2 – A organização do trabalho docente na escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com as temáticas de sexualidade e de gênero no âmbito da Educação para a Sexualidade	144
Tema 3 – O trabalho docente em Educação para a Sexualidade e a escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação ao cenário contemporâneo das políticas públicas em Educação.....	155

4.3. Fase de avaliação	168
Tema 1 – Avaliação dos docentes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o processo formativo realizado na fase de ação	168
Tema 2 – Reflexões dos docentes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental suscitadas pelas Sessões Formativas e seus desdobramentos na prática docente em Educação para a Sexualidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	173
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS	206
APÊNDICES	220

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Identificação por cores dos padrões dos extratos de falas da transcrição da Sessão Formativa 3.....	72
Figura 2 - Recorte do quadro de codificação de extratos da transcrição do Grupo Focal realizada na fase 2 da Análise Temática	73
Figura 3 - Mapa mental resultante do primeiro exercício de triagem e organização dos códigos da AT das Sessões Formativas	74
Figura 4 - Mapa mental resultante do segundo exercício de triagem e organização dos códigos da AT das Sessões Formativas	75
Figura 5 - Exemplo do quadro construído na terceira fase da AT onde encontram-se os códigos e extratos divididos pelos temas estabelecidos na segunda triagem	76
Figura 6 - Resumo esquemático das características de programas em ES segundo o documento International technical guidance on sexuality education: An evidence informed approach for schools, teachers and health educators	85
Figura 7 - Organização dos conceitos-chave e dos tópicos de aprendizagem do documento International technical guidance on sexuality education: An evidence informed approach for schools, teachers and health educators.....	89
Figura 8 - Resumo das características dos programas em EIS apontados pelo documento International technical guidance on sexuality education: An evidence informed approach for schools, teachers and health educators.....	92
Figura 9 - Temas Contemporâneos Transversais da Base Nacional Comum Curricular	102
Figura 10 - Porcentagem das respostas dos docentes de Portugal quanto ao nível de adequação de temas de ES para serem abordados no 1º CEB	125
Figura 11 - Porcentagem das respostas dos docentes do Brasil quanto ao nível de adequação em temas de ES para serem abordados nos AIEF	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado do teste de confiabilidade de escalas do questionário com amostra piloto	60
Tabela 2 - Resultado do teste de confiabilidade de escalas do questionário com amostra definitiva ..	61
Tabela 3 - Anos do 1º CEB em que os professores e professoras de Portugal atuavam em 2020	78
Tabela 4 - Anos do AIEF em que os professores e professoras do Brasil atuavam em 2020.	79
Tabela 5 - Frequência e Percentagem das respostas dos docentes de Portugal referentes à variável legitimidade	111
Tabela 6 - Frequência e Percentagem das respostas dos docentes do Brasil referentes à variável legitimidade	112
Tabela 7 - Resultados significativamente diferente obtidos no Teste T ($p < 0,05$) para comparação das médias de respostas dos docentes dos países Portugal e Brasil em relação à variável legitimidade do profissional docente de 1º CEB e de AIEF sobre a abordagem das temáticas de sexualidade e gênero na ES.....	113
Tabela 8 - Frequência e Percentagem das respostas dos docentes de Portugal referentes à variável modalidade.....	115
Tabela 9 - Frequência e Percentagem das respostas dos docentes do Brasil referentes à variável modalidade.....	116
Tabela 10 - Resultados significativamente diferente obtidos no Teste T ($p < 0,05$) para comparação entre as médias de respostas dos docentes dos países Portugal e Brasil em relação à variável modalidade.....	117
Tabela 11 - Frequência e Percentagem das respostas dos docentes de Portugal referentes à variável efeitos da ES	119
Tabela 12 - Frequência e Percentagem das respostas dos docentes do Brasil referentes à variável efeitos da ES	121
Tabela 13 - Resultados significativamente diferentes obtidos no Teste T ($p < 0,05$) para comparação entre as médias de respostas dos docentes dos países Portugal e Brasil em relação à variável efeitos da ES em meio escolar para as crianças.....	122
Tabela 14 - Resultados significativamente diferentes obtidos no Teste T ($p < 0,05$) entre as médias de respostas dos docentes dos países Portugal e Brasil em relação à variável nível de adequação dos temas de ES a serem abordados no 1º CEB e nos AIEF.....	127

Tabela 15 - Frequência e Percentagem das respostas dos docentes de Portugal referentes à variável motivos de impedimento de abordar temáticas em ES em meio escolar	129
Tabela 16 - Frequência e Percentagem das respostas dos docentes do Brasil referentes à variável motivos de impedimento de abordar temáticas em ES em meio escolar	130
Tabela 17 - Resultados significativamente diferente obtidos no Teste T ($p < 0,05$) entre as médias de respostas dos docentes dos países Portugal e Brasil em relação a variável motivos de impedimento da abordagem da ES com as crianças de 1º CEB/AIEF	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos analisados na fase de diagnóstico a nível internacional e nacional (Portugal e Brasil).....	56
Quadro 2 - Conceitos-chave e tópicos elencados para cada conceito no documento International technical guidance on sexuality education: An evidence informed approach for schools, teachers and health educators	83
Quadro 3 - Tópicos e informações a transmitir às crianças na faixa etária de 6 a 9 anos segundo o documento Standards for Sexuality Education in Europe – a framework for policy makers, educational and health authorities and specialists.....	87
Quadro 4 - Marcos regulatórios apresentados no Temas Contemporâneos Transversais da BNCC selecionados para análise documental	103

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

- 1º CEB** - 1º Ciclo do Ensino Básico
- AFEF** - Anos Finais do Ensino Fundamental
- AIDS** - Acquired Immunodeficiency Syndrome
- AIEF** - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- AT** - Análise Temática
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CID** - Classificação Internacional de Doenças
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- DCNEB** - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- DCNEF** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
- DGE-MEC** - Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EIS** - Educação Integral em Sexualidade
- ES** - Educação para a Sexualidade
- ESH** - Educação Sexual Holística
- GDE** - Gênero e Diversidade na Escola
- GLBT** - Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais
- HIV** - Human Immunodeficiency Virus
- HTPC** - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- HTP** - Horário de Trabalho Pedagógico
- IST** - Infecções Sexualmente Transmissíveis
- LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LGBTI** - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans (Travestis, Transsexuais e Transgêneros) e Intersexos
- MEC** - Ministério da Educação
- OMS** - Organização Mundial da Saúde
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental

- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PNDH-3** - Programa Nacional de Direitos Humanos
- PNEDH** - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- QESME** - Questionário Educação para a Sexualidade em Meio Escolar
- QESME_Br** - Questionário Educação para a Sexualidade em Meio Escolar_Brasil
- QESME_Pt** - Questionário Educação para a Sexualidade em Meio Escolar_Portugal
- RCNEI** - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- SF** - Sessões Formativas
- SIDA** - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- SPSS** - *Statistical Package for Social Sciences*
- SSR** - Saúde Sexual e Reprodutiva
- STF** - Supremo Tribunal Federal
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TCT** - Temas Contemporâneos Transversais
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF** - Fundação das Nações Unidas para a Infância
- WAS** - World Association for Sexual Health
- WHO** - World Health Organization

INTRODUÇÃO

As temáticas de sexualidade e gênero sempre estiveram presentes em minhas reflexões durante minha formação acadêmica. Logo na graduação em Pedagogia, no ano de 2014, ainda num entendimento restrito sobre sexualidade como um conteúdo específico das Ciências Naturais, realizei uma aula-regência no estágio obrigatório, numa escola na periferia de Belém de Ensino Fundamental I. A aula-regência foi realizada numa turma de 4ª série, correspondente ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos¹, onde era prevista a abordagem da temática da sexualidade com as crianças.

No planejamento dessa regência tive a orientação de um professor de Biologia, o qual indicou caminhos possíveis para que eu e meu parceiro no estágio realizássemos a intervenção. Primeiro, iríamos disponibilizar na sala de aula uma caixa de curiosidades sobre assuntos relacionados à sexualidade, para conhecer as necessidades educativas das crianças.

Após essa decisão, conversamos com a professora da turma, no sentido de saber o que ela achava sobre a caixa de perguntas e sua opinião sobre a abordagem dessas temáticas com as crianças. Apesar de a professora afirmar ser importante o trabalho dessas temáticas com as crianças, ela destacou que era arriscado, pois as famílias poderiam não receber bem essa intervenção e questionar a abordagem da temática em sala de aula.

Apesar do “banho de água fria” da parte da professora, ela nos autorizou a disponibilizar a caixa na sala e ao final do período de exposição, a mesma estava recheada de papéis, com dúvidas e angústias das crianças. Perguntas em relação à gestação, relacionamentos, menstruação, mudanças corporais, entre outras, “gritavam” por respostas. A partir desse diagnóstico, montamos uma aula sobre aparelho genital, diferenças corporais ao longo do ciclo de vida, como acontecia a gravidez e abrindo possibilidades de questionamentos e diálogo com as crianças durante a aula. Preparamos todos os materiais e os momentos da aula, apresentando à professora da turma antes de executar o plano, a qual concordou com a intervenção.

No dia da aula-regência, organizamos um ambiente acolhedor e aberto para o diálogo, sentando em formato de roda na sala para que todas as crianças observassem os materiais visuais disponibilizados e sentissem vontade de participar das dinâmicas preparadas. Entretanto, pouquíssimos estudantes

¹ A partir da lei n.º 11.274 de 2006 o Ensino Fundamental I passou a ser composto do 1º ao 5º ano, na regra do Ensino Fundamental de 9 anos. Ou seja, no 1º ano passaram a fazer parte as crianças de 6 anos de idade, as quais anteriormente à lei estavam contempladas na Educação Infantil.

interagiram com as propostas e podíamos observar olhares desconfiados entre eles e para a professora da turma, que estava sentada em sua mesa realizando outra atividade.

Mesmo com a baixa participação das crianças, realizamos a aula por completo. Esse foi o primeiro de muitos episódios pelos quais observaria a importância do trabalho da temática da sexualidade com crianças no meio escolar, passando posteriormente a questionar essa abordagem higienista encontrada comumente na escola.

Ainda na graduação participei de um projeto de extensão sobre a percepção de crianças sobre as capas de um jornal popular específico da região amazônica, onde observavam-se imagens explícitas de corpos de mulheres sexualizados e, em contraposição, imagens com corpos vítimas de violência urbana. Foi perceptível, na fala das crianças, o quanto a sexualização e a violência física do corpo eram tidas como natural. Além disso, as crianças faziam pontes com cenas do seu próprio cotidiano, por vezes relatando o testemunho de violência doméstica contra elas e seus responsáveis.

A observação dessas situações em que existia certa urgência de discussão sobre sexualidade e gênero foram tornando-se mais intensas ao ingressar, no ano de 2017, em uma rede pública municipal na grande São Paulo, como professora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. No cotidiano escolar observava as mesmas práticas em Educação Sexual pautadas na vigilância e no controle e baseadas em estereótipos e normalizações.

Além disso, observei também a falta de formação específica nas temáticas de sexualidade e gênero, tanto na formação inicial quanto na contínua. E, assim, me deparei com a minha própria lacuna de formação, apesar do meu interesse particular nessas temáticas desde a graduação. A partir dessas constatações, escolhi realizar no doutoramento uma pesquisa-ação dentro das temáticas de sexualidade e gênero no âmbito da Educação para a Sexualidade (ES), no nível dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) e na atuação docente.

Entretanto, ao optar por realizar o doutoramento na Universidade do Minho e conhecer a realidade de Portugal em relação à legislação e aos documentos normativos sobre ES, na qual a abordagem das temáticas de sexualidade e gênero está prevista desde a Educação Pré-Escolar, escolheu-se por efetuar um paralelo entre os dois países.

A intenção inicial da investigação era atuar na formação docente em ES diretamente em conjunto com a aplicação de uma intervenção que discutisse as temáticas de sexualidade e gênero com crianças de 6 a 10 anos de idade, ou seja, correspondente ao nível de ensino pesquisado, tanto no Brasil quanto em Portugal. Entretanto, com as limitações impostas durante o período de realização do doutoramento,

optou-se por investigar a atuação docente em ES nos dois países, refletindo sobre esse processo à luz da presença ou não de legislação e documentos normativos em ES.

A partir da análise exploratória da realidade dos docentes de Portugal e do Brasil, na fase de diagnóstico da pesquisa-ação, percebeu-se diferenças significativas entre suas percepções sobre o trabalho em ES e sobre as temáticas de sexualidade e de gênero em cada país. Dessa forma, considerando as especificidades do caso brasileiro, buscou-se aprofundar uma análise qualitativa da realidade brasileira, mais especificamente em cidades da grande São Paulo.

Aqui se apresenta o texto resultado desta pesquisa-ação realizada durante o doutoramento, organizado em cinco capítulos e as considerações finais.

No capítulo 1 busca-se apresentar a investigação. Nesse capítulo delimitou-se o estudo, apresentando a justificativa do mesmo, a problemática envolvida resgatando investigações passadas sobre a temática e finalizando com os objetivos geral e específicos para a pesquisa-ação realizada.

No capítulo 2 apresenta-se a fundamentação teórica da investigação. Nesse sentido, realizou-se a revisão de literatura e o levantamento histórico acerca dos conceitos de sexualidade e gênero. Além disso, realizou-se a revisão de literatura acerca das temáticas de sexualidade e gênero no âmbito da educação e também o levantamento histórico acerca da realidade da ES no Brasil e em Portugal, principalmente nas políticas públicas dos dois países.

Já no capítulo 3 apresenta-se o método da investigação, esmiuçando o que foi realizado em cada fase da pesquisa-ação, a qual foi dividida em três fases: diagnóstico, ação e avaliação. Em sequência, no capítulo 4 apresentam-se os resultados das análises dos dados, coletados durante a pesquisa-ação, seguido do capítulo 5, onde realizou-se a discussão desses resultados.

Por fim, apresentam-se as Considerações Finais, destacando os principais contributos desta investigação para a discussão em Educação para a Sexualidade, além das limitações do estudo e os possíveis desdobramentos para investigações futuras.

CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

As discussões sobre sexualidade e gênero estão cada vez mais presentes no debate público. Assuntos relacionados com essas temáticas estão nos meios de comunicação e também em diferentes debates políticos, tais como: a legalização do aborto, a luta dos movimentos LGBTI² e do movimento feminista para a garantia dos direitos sociais fundamentais, ações afirmativas de políticas públicas de inclusão social, a presença ou não de políticas educacionais que garantam a Educação para a Sexualidade (ES) no currículo escolar, entre outros. Percebe-se que esses debates e discussões relacionam-se com a luta pela garantia de direitos básicos para pessoas que historicamente sofreram – e ainda sofrem - com a negação sistemática de acesso a esses direitos.

No âmbito dos direitos humanos, as primeiras discussões sobre os temas de sexualidade e de gênero aconteceram a partir década de 1990, em eventos internacionais promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse sentido, a Declaração de Direitos Humanos de Viena, de 1993, e o Documento do Cairo, de 1994, foram os primeiros documentos internacionais a fazerem menção à igualdade de gênero e à saúde sexual (Ribeiro, 2009). Como desdobramento dessas discussões, os países que fizeram parte desses movimentos promovidos pela ONU partiram para elaborações de legislações e de políticas públicas para garantia de direitos das mulheres e de pessoas LGBTI.

O crescente debate sobre sexualidade e gênero no âmbito da elaboração de políticas públicas e da garantia de direitos foi estimulado pelas reivindicações por direitos básicos de movimentos sociais como o feminismo e o movimento homossexual, no início do século XX. Essas reivindicações também se desdobraram em investigações acadêmicas e reflexões teórico-práticas sobre a organização estrutural da sociedade ocidental e de como essa organização perpetuou as violências e desigualdades sociais.

Como conquistas e avanços das lutas dos movimentos sociais e das investigações no âmbito dos temas de sexualidade e de gênero, têm resultado políticas públicas governamentais em diferentes países, como Portugal e Brasil. Faz parte dessas políticas públicas governamentais a elaboração de diferentes legislações e documentos normativos que abordam sexualidade e gênero em diferentes áreas, e uma dessas áreas tem sido a educação.

Apesar dos avanços no debate sobre a importância da presença da ES nos currículos escolares, tanto de Portugal quanto do Brasil, ainda se encontra na área da educação certa resistência em assumir o trabalho em ES de maneira sistemática. O debate público sobre a presença das temáticas de

² Nesta tese, escolheu-se utilizar a sigla LGBTI, a qual se traduz como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans (Travestis, Transsexuais e Transgêneros) e Intersexos. Entretanto, como a sigla está em constante transformação, incluindo diferentes identidades, deixa-se claro que não nos limitamos apenas nas identidades da sigla LGBTI.

sexualidade e gênero no currículo escolar se divide. Existem os defensores da abordagem dessas temáticas com crianças desde os níveis mais iniciais de escolaridade e existem aqueles que defendem a ES apenas a partir da pré-adolescência. Também existem pessoas que afirmam que a ES deve ser de responsabilidade apenas da família e não da escola.

Entretanto, essa última afirmação contraria as proposições da Declaração dos Direitos Sexuais, por exemplo, pois limita o acesso ao conhecimento e à informação de crianças e adolescentes (Furlani, 2011). O artigo 10º dessa Declaração trata do Direito à Educação e do Direito à Educação Sexual Esclarecedora e afirma:

[...] Todos têm o direito à educação e à uma educação sexual esclarecedora. Educação sexual esclarecedora deve ser adequada à idade, cientificamente acurada, culturalmente idônea, baseada nos direitos humanos, na equidade de gêneros e ter uma abordagem positiva quanto à sexualidade e o prazer (World Association for Sexual Health [WAS], 2014, p. 2).

Os discursos propagados na sociedade que versam contra a ES nos currículos escolares se fortaleceram, principalmente nas últimas décadas. Dessa forma, diferentes grupos da sociedade têm questionado a abordagem da ES nas escolas, especialmente em relação à abordagem das temáticas de gênero e diversidade sexual no âmbito escolar.

Parte desse discurso de questionamento da abordagem da ES nas escolas foi intensificado por movimentos e organizações religiosas que “acusam” as escolas de promover o que chamam de “ideologia de gênero”. O *slogan* da “ideologia de gênero” surgiu dentro da Igreja Católica, na segunda metade da década de 1990, a partir de grupos internos ultraconservadores com alcance em dezenas de países. Entretanto, esse *slogan* e o discurso religioso ultraconservador também ganhou força em outras vertentes cristãs, principalmente na Igreja Evangélica (Junqueira, 2018; 2019).

No Brasil, um dos desdobramentos desse discurso contra a presença da discussão sobre sexualidade e gênero na escola foi o chamado Escola sem Partido, movimento fundado em 2004. Esse movimento ganhou destaque a partir de 2014, unindo-se a setores ultraconservadores e reacionários da sociedade brasileira, bem como a políticos que coadunam com as ideias propagadas pelo movimento (Ribeiro, 2016).

Nesse cenário, a partir de 2016, surgiram diferentes projetos de lei, a nível federal, estadual e municipal, de políticos ligados ao movimento Escola sem Partido, pautando a proibição do trabalho de diversas temáticas nas escolas, principalmente aquelas relacionadas aos temas sexualidade e gênero. Essa proibição se dava em nome de uma suposta “neutralidade” da educação no meio escolar e da luta

contra a “doutrinação” das crianças e jovens pelos educadores (Junqueira, 2018, 2019; Linares & Bezerra, 2019; Reis, 2016).

As visões e os discursos defendidos por esses grupos conservadores e religiosos também impactaram o debate e a elaboração de diferentes legislações e documentos nacionais, estaduais e municipais relacionados à educação, como os Planos de Educação e a Base Nacional Comum Curricular (Vianna & Bortolini, 2020). Além disso, criaram e espalharam a crença entre os diferentes atores escolares de que poderia existir uma proibição legal contra a abordagem das temáticas de sexualidade e gênero nas escolas, incentivando estudantes e famílias a denunciarem professoras e professores que os estivessem “doutrinando ideologicamente” em suas aulas.

Em algumas cidades do Brasil foram aprovados alguns desses projetos de lei proibindo as discussões de sexualidade e gênero no currículo escolar. Entretanto, essas iniciativas foram sendo desmanteladas a partir de 2018, por conta das decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) que reforçaram a inconstitucionalidade de tais leis (Ribeiro, 2020). Além disso, importantes decisões foram estabelecidas pelo STF nos últimos anos para o combate ao preconceito e à violência por razões de gênero e de orientação sexual, como a criminalização da homofobia e a tipificação do crime de feminicídio. Entretanto, acredita-se que não bastarão leis se:

[...] não houver a transformação de mentalidades e práticas, daí o papel estruturante que adquirem as ações que promovam a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso. (Barreto et al., 2009, p. 9).

Em 2016, a UNESCO no Brasil reafirmou a importância e a necessidade da legislação brasileira e dos planos de educação do país incorporarem as perspectivas de educação em sexualidade e gênero. O objetivo foi reafirmar a importância de promover espaços de discussões sobre as temáticas e contribuir para a diminuição da violência e da discriminação baseada no gênero e na orientação sexual. Esse posicionamento se deu por conta da onda de violência de gênero no Brasil, sendo um dos países com mais altos índices de violência contra mulheres, travestis e transexuais (Benevides & Nogueira, 2019).

Por outro lado, ainda se observa no cotidiano escolar certa prevalência de estereótipos de gênero e visões pejorativas face às pessoas que não se enquadram nos padrões de identidade e de comportamento hegemônicos estabelecidos pelas relações sociais de poder existentes na sociedade. Essa prevalência de um entendimento normativo sobre sexualidade e gênero prevalente na cultura escolar acaba por gerar ambientes hostis, onde reproduz-se a violência presente na sociedade contra essas pessoas (Louro, 2014).

É cada vez mais comum que crianças e jovens sofram violência e preconceito também dentro da escola por não se encaixarem no padrão social de comportamento, definido como “normal” em relação a sexualidade e a gênero. Essa vivência da violência também no espaço escolar acaba gerando situações de desigualdade e de exclusão. E, possivelmente, gerando situações de evasão escolar dessas crianças e jovens dissidentes dos padrões normativos (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais, 2016).

Nesse sentido, Vieira e colegas (2015, p. 1) afirmam que:

as pessoas que não se submetem aos padrões de feminilidades, masculinidades e orientações sexuais encarados como normais, a partir da ótica dos padrões sociais dominantes, são reiteradamente expostas, no ambiente escolar, a violações de direitos, agressões físicas e verbais e discriminações de todo o tipo. Suas diferenças convertem-se em reais desigualdades.

Desse modo, acredita-se que no cenário contemporâneo são urgentes a defesa e a realização de um trabalho de base nas escolas em relação à ES. Esse trabalho, como já destacado por diferentes investigações no âmbito acadêmico, deve acontecer de maneira sistemática, permanente e estrutural. Deve também discutir sobre as temáticas de sexualidade e de gênero, envolvendo crianças, jovens, professores, gestores, familiares e funcionários (Figueiró, 2014; Furlani, 2011; Ribeiro, 2020).

A escola é um importante local de abordagem e discussão das temáticas de sexualidade e de gênero, no sentido de questionamento e desconstrução de estereótipos, preconceitos e violências na escola. Também é um espaço onde o respeito às diferenças deve ser discutido e promovido. Dessa forma, se faz necessário que os profissionais da educação compreendam a importância desse debate e tenham espaços para questionar preconceitos e tabus que envolvam essas temáticas, na tentativa de desconstruí-los.

As políticas públicas sobre ES em meio escolar dos diferentes países, a nível mundial, divergem bastante. Essas divergências são observadas no âmbito da organização curricular da ES, da questão da obrigatoriedade da ES ou não, da existência de referenciais e de diretrizes em relação aos conteúdos a serem abordados. Em outras palavras, no âmbito da legislação e dos documentos normativos em ES, cada país adota uma política.

Nesta perspectiva, na presente investigação optou-se por realizar um paralelo entre a experiência do Brasil e a experiência de Portugal em relação à ES em meio escolar. No primeiro país, o Brasil, a ES não se configura como obrigatória e carece de orientações acerca da sua abordagem na educação básica, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). Já no segundo país, Portugal, a

ES se configura como obrigatória por meio de lei (Portugal, 1999; Portugal, 2009), garantindo uma carga horária mínima por ano a partir do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

Tanto em Portugal quanto no Brasil, os níveis de ensino escolhidos para a investigação se caracterizam pela monodocência. Entretanto, em Portugal o 1º CEB engloba os anos de 1º a 4º, ou seja, crianças na faixa etária de 6 a 9. Já no Brasil, os AIEF englobam os anos de 1º a 5º, ou seja, crianças na faixa etária de 6 a 10.

Em Portugal diversas investigações se debruçaram sobre os diferentes efeitos da lei que obriga as escolas a implementarem projetos em ES desde o primeiro ano do ensino básico (Anastácio, 2018; Branco, 2017; Calado, 2011; Cardoso, 2017; Marques, 2016; Sousa, 2017).

Dessas investigações citadas acima, encontrou-se trabalhos de mestrado sobre práticas pedagógicas em ES e concepções de crianças de 1º CEB sobre as temáticas de sexualidade e gênero (Marques, 2016; Cardoso, 2017; Sousa, 2017).

Maques (2016) investigou sobre a abordagem interdisciplinar da ES e se essa seria um agente facilitador das aprendizagens das crianças de 2º ano do 1º CEB de uma escola em Viseu. Nesse sentido, primeiramente, a autora buscou, por meio de um questionário, levantar as concepções das crianças sobre sexualidade e questões de gênero. Após sessões de intervenção pedagógica interdisciplinares realizadas com as mesmas crianças, a autora aplicou novamente o questionário para analisar a evolução dos conhecimentos dos participantes.

Já Cardoso (2017) realizou uma intervenção-investigação com crianças de 3º e 4º ano do 1º CEB sobre sexualidade e reprodução humana, em uma escola de Coimbra. A investigadora também utilizou um questionário antes e depois de intervenções pedagógicas com as crianças com o objetivo de analisar o impacto das intervenções no conhecimento das crianças.

Por fim, Sousa (2017) procurou levantar em sua investigação quais as concepções de crianças de 2º ano do 1º CEB sobre ES e sexualidade. A investigadora utilizou um questionário, o qual foi aplicado em uma escola de Aveiro.

Os resultados dessas investigações citadas acima foram diversos. Por exemplo, as crianças apresentaram opinião ou conhecimento sobre sexualidade e gênero a partir de visões de senso comum (Marques, 2016; Cardoso, 2017; Sousa, 2017). Além disso, algumas delas não distinguiam os conceitos de gênero e sexo e apresentaram conhecimentos limitados acerca dos nomes científicos dos órgãos sexuais, referindo-se aos órgãos sexuais apenas a partir de nomes alternativos (Marques, 2016; Cardoso, 2017; Sousa, 2017). Além disso, encontrou-se também a presença na concepção das crianças de estereótipos de gênero (Marques, 2016; Sousa, 2017).

Esses resultados destacados acima foram observados antes da realização de uma intervenção pedagógica em ES com as crianças. As três investigações mencionadas identificaram mudanças de concepções e construção de conhecimento científico após as intervenções (Marques, 2016; Sousa, 2017; Cardoso, 2017). Isso fortalece o entendimento de que a ES é parte importante do processo educativo, mesmo de crianças mais novas.

Algumas investigações realizadas em Portugal também se debruçaram sobre a análise das concepções dos docentes sobre ES, e na identificação de barreiras e obstáculos para a sua execução (Branco, 2017; Calado, 2011; Anastácio, 2018).

A formação (ou a falta dela) de docentes é indicada por Branco (2017) como um dos principais constrangimentos à implementação da ES. Ao realizar uma pesquisa com professores e professoras de 1º e 2º CEB com o objetivo de conhecer os principais constrangimentos e descrever como acontece a ES dos participantes, Branco (2017) indicou que os docentes apresentavam metodologias principalmente expositivas, com abordagens mais próximas às temáticas biológicas e médicas. Dessa forma, a investigadora destacou que a formação em ES, tanto inicial quanto contínua, não tem suprido as necessidades dos professores e professoras para ampliação dos conteúdos e das possibilidades metodológicas para abordagem da ES.

Entretanto, um dado importante encontrado na investigação de Calado (2011) é que a maioria dos docentes de Portugal, participantes da sua investigação, não conhecia a existência ou não realizou a leitura do texto da legislação sobre a obrigatoriedade da ES (Portugal, 2009) e a portaria que a regulamenta (Portugal, 2010). A investigação também destacou que aqueles docentes que melhor avaliavam sua formação contínua em ES foram os docentes que demonstram maior conhecimento acerca da legislação.

Anastácio (2018) ao comparar resultados de investigações com docentes de 1º CEB antes e depois da publicação da Lei n.º 60/2009 (Portugal, 2009), ou seja, entre 2007 e 2014 também afirmou que a formação de professores e professoras nas temáticas relacionadas à ES continua a ser escassa em Portugal. Em outras palavras, a formação docente teve poucos avanços desde a implementação da lei citada.

Outro obstáculo identificado pelos docentes que também se manteve como resultado das investigações foi a escassez de materiais didáticos para a abordagem pedagógica dos docentes. Principalmente, por não existir um manual voltado à ES, visto que esse é o recurso mais utilizado pelos profissionais, segundo Anastácio (2018). Além disso, o receio da reação dos familiares também se manteve como um obstáculo. Entretanto, a investigadora afirmou que a oferta de formação específica

em ES pode ajudar os docentes a ter maior segurança e confiança na abordagem de temas e estarem mais bem preparados para assumir as demandas das crianças.

Já no Brasil, os investigadores que investiram em revisões sistemáticas sobre a questão da ES no país, especificamente no nível de ensino dos AIEF no Brasil, perceberam um crescente número de investigações sobre ES nos anos iniciais da educação formal entre os anos de 2011 a 2017. Apesar disso, os autores afirmaram que ainda existe uma escassez de investigações sobre ES nesse nível de ensino em comparação com o número de investigações sobre ES nos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF) (Furlanetto et al., 2018; Fernandes & Lorenzetti, 2019).

Sobre as investigações em ES nos AIEF, Fernandes e Lorenzetti (2019) afirmaram que é ainda pequeno o número de investigações acadêmicas que analisaram ou sugeriram mudanças no currículo escolar relacionadas à ES. As investigações mais comumente realizadas acerca da ES nos AIEF estavam relacionadas com formação docente em ES; concepções sobre ES, sexualidade e gênero de docentes e de crianças; e também avaliações acerca de estratégias pedagógicas em ES realizadas com as crianças de AIEF.

Gava (2013), em sua pesquisa de mestrado realizada no Brasil, com o objetivo de conhecer e analisar as concepções de profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental sobre a ES, apontou que os entrevistados (professores, diretores, coordenadores e assistentes) tinham concepções normalizadoras sobre sexualidade e isso se refletia em suas práticas. Nesse sentido, os professores e professoras tinham dificuldade de separar suas concepções pessoais da sua atuação profissional, utilizando comportamentos sexuais específicos como norma. Esses profissionais também restringiam a ES a um trabalho preventivo de comportamentos de riscos, negando espaços de reflexão aos estudantes. Dessa forma, a autora destacou uma divergência entre a prática dos profissionais e o que era preconizado nos documentos oficiais sobre ES à época.

Entretanto, a abordagem da ES nos referenciais do currículo do Brasil não tem sido suficiente para que a ES aconteça de forma ampla, sistematizada e intencional nas escolas brasileiras. Fiorini (2016) realizou uma investigação de mestrado em um município do estado de São Paulo, no Brasil, com profissionais docentes atuantes nos AIEF. A investigadora indicou em suas conclusões que a presença das temáticas de sexualidade e gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a partir do documento específico chamado Orientação Sexual, não foi suficiente para que os professores e professoras realizassem ou ampliassem suas abordagens em ES.

Além dessas questões relacionadas à presença da ES nos PCN, alguns dos profissionais entrevistados não reconheciam a sexualidade como parte do currículo da escola. Já aqueles que a

reconheciam elencavam apenas conteúdos conceituais no trabalho sobre sexualidade, como Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), corpo humano e sistema reprodutor. Dessa forma, Fiorini (2016) apontou a necessidade de se repensar as políticas curriculares acerca das temáticas de sexualidade e gênero nos AIEF, principalmente para contemplar a formação contínua dos educadores e educadoras sobre as temáticas.

Ao pesquisar as concepções e os saberes docentes sobre a ES, fazendo um paralelo entre professoras de Portugal e do Brasil, Santos (2011) observou as diferenças e semelhanças nos discursos das participantes. Essa investigação destacou uma percepção de maior autonomia das professoras portuguesas na abordagem das temáticas relacionadas à ES e na busca de conhecimento e formação. Entretanto, uma das diferenças entre os dois grupos, destacada pela autora, era a formação inicial: as professoras brasileiras tinham formação inicial em Pedagogia e as professoras portuguesas tinham formação na área da Biologia. A autora em suas conclusões destaca que esse poderia ser um fator influente na autonomia das professoras, já que na área da biologia e da saúde os discursos sobre sexualidade encontram-se mais legitimados historicamente. Santos (2011) afirmou também que na formação em Pedagogia das professoras brasileiras a abordagem biológica se faz predominante, podendo ser responsável pelo sentimento de não autorização para tratar das temáticas relacionadas à ES.

A literatura científica é bastante enfática sobre a necessidade de formação inicial e contínua dos educadores para atuar na ES (Maia, 2004; Figueiró, 2014, 2018; Ribeiro, 2020). Esse dado confirma a importância deste estudo de doutorado em particular, que busca tanto ampliar as reflexões científicas acerca dessa temática e dos efeitos de legislações e documentos normativos sobre ES no cotidiano escolar, como também contribuir para o processo de atuação dos professores de AIEF a partir de uma perspectiva histórica e crítica.

Considerando as diferenças em relação à legislação sobre ES em Portugal e no Brasil, questiona-se se a obrigatoriedade, em Portugal, tem algum efeito no entendimento e na prática em ES dos docentes de 1º CEB e no reconhecimento de suas legitimidades ao tratar das temáticas de sexualidade e de gênero. Da mesma forma, também se questiona se a inexistência da obrigatoriedade ou de um documento normativo em ES, como no caso do Brasil, tem algum efeito no entendimento e nas práticas dos docentes de AIEF na abordagem das temáticas de sexualidade e gênero no cotidiano escolar.

Existem diversas problemáticas, no cotidiano das escolas e nas práticas pedagógicas dos professores e professoras que podem influenciar a abordagem ou não da ES. Entretanto, não existem

esclarecimentos acerca de como a legislação e os documentos normativos são compreendidos pelos docentes e como isso se desdobra no cotidiano e no currículo escolar.

Cientes de que, como Tardif (2013) afirmou, a evolução do ensino e da educação não é e não pode ser a mesma em países tão diferentes, como em Portugal e no Brasil, se faz necessário compreender o movimento histórico dos países em relação à ES. Em outras palavras, ao se estabelecer um paralelo entre Portugal e Brasil é importante perceber as nuances, desvios, avanços e retrocessos que marcaram a abordagem das temáticas de sexualidade e gênero no âmbito da ES e como se dá o trabalho hoje, na primeira metade do século XXI, nas escolas brasileiras e portuguesas.

Tendo em vista o cenário exposto até aqui, surgem diversos questionamentos que motivaram e justificaram a realização desta investigação de doutorado, tais como:

- Além dos documentos do PCN de Orientação sexual e da Base Nacional Comum Curricular no Brasil, a Lei n.º 60/2009 e a Portaria n.º 196-A/2010 em Portugal, existem outros documentos ou legislações nos países que direcionam a execução da ES nas escolas?
- Como os docentes de Portugal que atuam no 1º CEB e os docentes do Brasil que atuam nos AIEF, compreendem o trabalho da ES na escola desse nível de ensino?
- Os professores e as professoras dos AIEF e de 1º CEB sentem-se preparados/as para abordar questões de gênero e sexualidade com as crianças?
- A presença ou não de legislação e documentação normativa específica sobre Educação para a Sexualidade influencia na prática pedagógica dos docentes dos primeiros anos de escolarização?
- Existem diferenças na percepção dos professores e das professoras de Portugal e do Brasil em relação à sua legitimidade para tratar as temáticas de sexualidade e gênero no âmbito da ES?

Dessa forma, essa pesquisa teve como objetivo geral analisar se os docentes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) no Brasil se reconhecem como profissionais socialmente legitimados para abordar as temáticas de sexualidade e gênero no âmbito da Educação para a Sexualidade (ES), traçando um paralelo com a experiência dos docentes de 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, a partir da legislação educacional sobre ES dos dois países.

E como objetivos específicos na pesquisa se teve:

- Realizar um levantamento das legislações, políticas públicas e documentos oficiais em vigência nos dois países em relação a esses temas, percebendo as diferenças e semelhanças entre os documentos dos dois países;
- Analisar como os docentes de 1º CEB de Portugal e dos AIEF do Brasil percebem os impactos da presença ou não de legislação e de documentos normativos específicos sobre ES no currículo escolar e como avaliam sua atuação pedagógica em ES;
- Analisar como os docentes dos AIEF do Brasil percebem o contexto político-pedagógico da abordagem das temáticas de sexualidade e gênero no âmbito da ES;
- Compreender como os docentes de AIEF do Brasil identificam e realizam a abordagem das temáticas de sexualidade e de gênero com as crianças e qual o papel da formação em sexualidade, gênero e ES para as suas práticas pedagógicas.

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Gênero e Sexualidade: levantamento histórico e o debate acadêmico contemporâneo

O capítulo 2 desta tese de doutorado apresenta a fundamentação teórica pautada na revisão da literatura acerca das concepções de gênero e sexualidade e representa a escolha teórica, enquanto pesquisadora e autora desta tese. Essa escolha teórica possibilitou a compreensão da realidade cotidiana no ambiente escolar, vivenciada durante a atuação profissional como professora em escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no estado de São Paulo, no Brasil. Além disso, a compreensão dessas concepções foi a base da análise e da interpretação dos dados coletados nesta investigação. Buscou-se, então, estimular e realizar uma discussão acerca da relação teórica entre essas concepções, delimitando a discussão na instituição escolar do nível do ensino básico.

Seguindo essa diretriz estabelecida acima, foi realizado um levantamento histórico sobre o surgimento dos estudos de gênero na academia. A seguir, foi sintetizado um levantamento histórico sobre as concepções de sexualidade, explicitando as diferentes propostas e os entendimentos sobre as suas aplicações durante a história da humanidade. Finalmente, foi concebida uma relação entre essas concepções de gênero e de sexualidade com o ambiente escolar.

2.1.1. Levantamento histórico sobre os estudos de gênero

A concepção de gênero assumida nesta tese está intimamente relacionada com as investigações teóricas do campo dos Estudos Feministas. Para abordar o processo de constituição da concepção de gênero contemporânea, faz-se necessário travar um paralelo com a história do movimento feminista. Tanto o movimento social feminista quanto os Estudos Feministas se constituíram, e se constituem até esse momento histórico, a partir de uma pluralidade de narrativas e vertentes políticas (Meyer, 2013).

O reconhecimento do feminismo, nos países ocidentais, enquanto movimento social organizado, aconteceu na virada do século XIX para o século XX, principalmente na América do Norte e na Europa. Com a intensificação do debate de intelectuais, na segunda metade do século XIX, sobre as diferentes organizações sociais de gênero fora da Europa e o questionamento, assim, das opressões que as mulheres sofriam na sociedade europeia moderna, iniciou-se um movimento de reivindicação de direitos políticos às mulheres. Esse foi um momento importante para o início de construções teóricas acerca do feminismo e para a consolidação e reconhecimento da luta feminista (Louro, 2014; Connell & Pearse, 2015).

No início do século XX, tanto no Brasil quanto em Portugal, as mulheres brancas, escolarizadas e de classe média, pertencentes ao grupo social da burguesia, reivindicavam seus direitos de participarem das eleições políticas por meio do voto. Essas lutas sociais ficaram conhecidas como o Movimento Sufragista, sendo apontado como o início do movimento feminista.

Entretanto, reconhecido o caráter plural desse movimento, existiam também outros grupos de mulheres com diferentes reivindicações, tais como: a luta pelo direito à educação universal; a luta pelo direito de autonomia sobre o corpo físico, a saúde e a sexualidade. Ao mesmo tempo também existiam grupos de mulheres que reivindicavam por melhores condições de trabalho e de possibilidade de organização sindical; além da luta de mulheres negras, principalmente no Brasil, pelo seu reconhecimento como cidadãs de direitos constitucionais (Esteves, 2001; Meyer, 2013; Barbosa, 2019; J. M. Silva, 2019).

Com o avançar das organizações e das discussões feministas, em meio à efervescência política e a luta de diferentes grupos sociais no início da década de 1950, iniciou-se a consolidação desse movimento como um campo de saber acadêmico. Nesse momento, estudiosas e militantes, como por exemplo Simone de Beauvoir³, iniciaram os debates e as construções teóricas na área das Ciências Sociais. A partir disso, o conceito de gênero ganhou repercussão nessa área e foi transformado dentro desse contexto de produção acadêmica feminista.

Connell e Pearse (2015) reconheceram que fizeram parte desse momento histórico do movimento feminista, as transformações políticas e econômicas de países como Índia, China, Moçambique e Egito. Nesses países, os movimentos feministas lutaram por direitos específicos, tais como a educação de meninas e de mulheres, resultando em transformações sociais importantes.

O termo gênero surgiu, primeiramente, no contexto de investigação da psicanálise. Entretanto, foi muito difundido no campo dos Estudos Feministas, a partir da década de 1970, o qual passou por diversas reformulações em relação à sua concepção. Segundo Haraway (2004), o termo gênero foi apresentado em 1963, no Congresso Internacional de Psicanálise, realizado em Estocolmo. Esse termo foi utilizado pelo psicanalista Robert Stoller, de maneira generalista e vinculado aos resultados das pesquisas realizadas sobre Identidade de Gênero, na Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos. Esse pesquisador formulou o conceito de gênero com o intuito de distinguir a dimensão da cultura e a dimensão da natureza. Ou seja, o termo sexo estaria vinculado à fisiologia humana e, por conseguinte, à biologia, enquanto o termo gênero estaria relacionado ao contexto cultural da sociedade.

³ A obra *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir (1949) é considerada o marco da chamada “segunda onda” do feminismo, onde a autora desafia e questiona diferentes ideias relacionadas às mulheres.

Segundo Piscitelli (2009), essa primeira formulação do conceito de gênero estava ligada à questão dos papéis sociais. Ou seja, entendia-se que algumas pessoas, por mais que fossem classificadas ao nascer como homem ou mulher de acordo com seus órgãos genitais, elas poderiam ter uma “identidade de gênero” diferente do sexo que lhes fora atribuído ao nascer. Em outras palavras, a “identidade de gênero” estaria no plano da cultura, dos hábitos e dos aprendizados em sociedade, já que os papéis sociais estabelecidos para o homem e para a mulher podem se transformar conforme o momento histórico, a classe social e o meio físico onde vivem.

Entretanto, é dentro das Ciências Humanas e Sociais que a ideia de gênero ganha outra perspectiva. Piscitelli (2009) esclareceu que é a partir das reivindicações da luta social feminista em articulação com as construções teóricas – as quais buscavam mostrar o caráter histórico social das distinções entre o feminino e o masculino – que surge uma contribuição fundamental para o pensamento social. As pensadoras feministas assumiram, então, a ideia de gênero como resultado da manifestação cultural da sociedade. A partir daí iniciaram-se as elaborações teóricas que problematizaram as desigualdades que prejudicavam e discriminavam as mulheres na sociedade, as quais eram justificadas por tais diferenças fisiológicas da natureza humana.

Nesse momento das investigações acadêmicas, “mulher” era a principal categoria de análise, surgindo o que se chamou de Estudos da Mulher. Nesse sentido, as pensadoras feministas passaram a questionar as propostas hegemônicas relacionadas ao “papel social da mulher”, no contexto de uma sociedade patriarcal. Além disso, essas pensadoras contestaram a invisibilidade das mulheres no âmbito do pensamento científico, o qual por sua característica universalista, principalmente no campo científico das Ciências Exatas e Biológicas, desprezava as desigualdades e as opressões impostas às mulheres na sociedade. A partir dessas reivindicações no campo acadêmico, ocorreram grandes avanços teóricos inéditos do pensamento feminista (Louro, 2014).

Nessas primeiras análises, envolvendo diferentes campos de investigação, tais como a Educação, a Antropologia e a Sociologia, entre outros, os principais temas estavam voltados à análise reflexiva das condições de vida e de trabalho das mulheres, em diferentes espaços e instâncias da sociedade. Percebe-se, então, uma das mais importantes características do pensamento feminista: a necessidade de se produzir um conhecimento científico não neutro, assumindo um compromisso político na investigação acadêmica, ao se pensar as construções social e histórica da sociedade:

Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira

pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram *interessadas*, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança. (Louro, 2014, p. 23)

Dentro desse contexto, diferentes perspectivas analíticas foram se constituindo na academia. Ou seja, os Estudos Feministas se diversificaram teoricamente, dando origem a diferentes correntes. Dessa forma, as discussões teóricas se alargaram, dando espaço para novas formulações e pesquisas sobre a realidade das mulheres na sociedade.

Com isso, a categoria universal de “mulher” também passa por um processo de transformação, dando lugar à discussão sobre o conceito de gênero. Além disso, nesse importante momento de afirmação do pensamento feminista, também foi crescente a organização teórica dos primeiros estudos do movimento Libertação Gay. Esses estudos compartilhavam a ideia de luta contra todos os tipos de sistemas de opressão social, incluindo as opressões de gênero, sexualidade, classe, etnia e raça (Connell & Pearse, 2015).

O conceito de gênero começou a ter maior repercussão a partir de meados da década de 1970, com os estudos antropológicos de Gayle Rubin⁴. Essa autora se debruçou na discussão sobre a natureza e as causas da subordinação da mulher na sociedade. Entretanto, com a difusão da sua pesquisa, no início da década de 1980, outras pensadoras feministas questionaram as suas formulações sobre gênero, como se existisse uma “identidade comum” entre as mulheres (Piscitelli, 2009).

Esse direcionamento de uma “identidade comum” entre as mulheres, conforme destacado pelas feministas negras norte-americanas e pelas pensadoras de países marcados pelas relações coloniais e imperialistas, desconsiderava as reivindicações e os interesses que não se manifestavam por meio das feministas brancas e de classe média, fazendo perceber que não existe “A Mulher” ou “O Homem”, e sim diversas formas de conceber e vivenciar a feminilidade e a masculinidade.

Essas críticas à concepção de gênero destacada por Gayle Rubin, e a sua posterior reformulação, coincidem com a difusão dos estudos de Michel Foucault e de outros autores pós-estruturalistas⁵, a partir de meados da década 1980. As críticas dessas pensadoras apontaram em direção à análise das relações de gênero, deslocando o foco da questão da identidade e sugerindo a conexão desse conceito com a questão do poder nas relações sociais. Dessa forma, Louro (2014, p. 27) afirma:

⁴ Para mais, ler Moncau, Gabriela. 2018. "Sistema sexo-gênero - Gayle Rubin". In: *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <<http://ea.fflch.usp.br/conceito/sistema-sexo-genero-gayle-rubin>>

⁵ Louro (2014) destaca as aproximações entre o pensamento feminista e o pensamento pós-estruturalista: críticas ao uso de sistemas explicativos globais da sociedade; questionamentos dos modos convencionais de produção e divulgação do que se convencionou como ciência; problematização da ideia de poder como algo centralizado e unificado regendo a sociedade, entre outras.

Afastam-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que existia a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

Ou seja, o aspecto relacional destacado nessa concepção de gênero está vinculado à análise das relações de poder social e política, que constituem as hierarquias e as desigualdades entre os gêneros. Essas hierarquias e desigualdades se formam por meio dos discursos e dos códigos normativos das diferentes instituições, tais como a Igreja, o Estado, a Justiça, a Família, entre outras. Além disso, práticas como atribuição de papéis sociais específicos baseados no gênero e símbolos sociais que reforçam os estereótipos a partir das características humanas também constroem essas hierarquias e desigualdades.

Essas relações de poder são constituídas e aplicadas de forma sistemática, em diferentes espaços sociais e em diferentes tratativas, ou seja, estão disseminadas nas sociedades global e local. Assim, o gênero constitui a identidade dos sujeitos como quaisquer outras marcas sociais, como a etnia, a raça, a classe social e a sexualidade (Louro, 2014).

Embora publicado desde 1986, e mais recentemente apresentado no Brasil como parte de uma coletânea de textos sobre o pensamento feminista, Joan Scott (2019, p. 67) definiu que gênero é: “[...] um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Essa autora propôs, então, romper com uma visão essencialista e iniciou o movimento de desconstrução do entendimento dicotômico sobre gênero. Assim, o conceitualizou como uma categoria analítica das relações sociais e institucionais.

Conforme Scott (2019) existem quatro aspectos em que a noção de gênero está implicada, os quais se relacionam entre si. São eles:

- 1) Nos símbolos culturais que constituem múltiplas representações sociais, por meio de oposições binárias, como por exemplo o bem e o mal, a racionalidade e a sensibilidade, entre outros;
- 2) Nos conceitos normativos que surgem em cada um dos termos dessas oposições binárias, limitando as possibilidades de interpretações metafóricas; conceitos esses que estão expressos em diferentes regras e normas educativas, jurídicas, científicas e religiosas, sendo então marcados pela oposição binária de feminino e masculino, atribuindo valores diferentes a cada uma delas, e interpretadas como produto de “[...] um consenso social e não de um conflito” (Scott, 2019, p. 67);

- 3) Nos diferentes espaços e instâncias da sociedade, tais como na organização política, no mercado de trabalho, na educação; e não apenas no âmbito familiar e doméstico. Portanto, caracteriza-se como um elemento estruturante da sociedade ocidental;
- 4) Na identidade subjetiva entendida a partir de parâmetros universalizantes. Nesse aspecto, Scott criticou a psicanálise, a qual tende a não considerar os aspectos objetivos e materiais das sociedades, e como esses elementos constituem as identidades em diferentes culturas e tempos históricos.

Ao elencar esses quatro aspectos acima apresentados, a autora buscou clarificar e especificar como se dá a organização das relações sociais e institucionais com a noção de gênero. Além disso, afirmou que esse processo de elaboração dos elementos enumerados também pode ser usado para analisar outros marcadores sociais da diferença entre os indivíduos.

Além de destacar a maneira como o conceito de gênero se vincula às relações sociais, Scott (2019) afirmou que esse conceito também dá significado às relações de poder social e político. Ou seja, na sua argumentação a autora expôs como a diferença sexual foi significada e usada para legitimar esse poder em diversas culturas e em diferentes tempos históricos.

Dessa forma, a autora demonstrou como no Ocidente, precisamente nas tradições judaico-cristãs e islâmicas, as diferenças são sinalizadas com base na estrutura corporal, anatômica e fisiológica. A partir disso, constroem-se símbolos e significações que conectam, explícita e implicitamente, o conceito de gênero ao poder social e político, afirmando assim que o gênero é um primeiro modo de significar as relações de poder na sociedade, embora não seja o único.

Essa relação entre o conceito de gênero e o poder foi e ainda é usada para justificar a negação de direitos universais, em especial dos indivíduos que escapam das normas de gênero. Não somente as mulheres, mas também os homens que apresentam comportamentos sociais considerados “femininos”, pessoas transexuais e travestis, entre outras variações de gênero.

Isso se desdobra na organização da sociedade conforme os aspectos político, social, histórico e cultural. O conceito de gênero, portanto, é utilizado como uma categoria analítica, que busca compreender como as desigualdades são construídas a partir da significação e da construção social sobre o que é feminino e masculino. Ou seja, está relacionado à hierarquização e à valorização dos sujeitos, a partir das diferenças sexuais. Nesse contexto, Louro (2014, p. 25) fez a seguinte afirmação:

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu

sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, por meio de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental.

Nesse sentido, Scott (2019) afirmou ser necessário, para o avanço dos estudos de gênero, a desconstrução das oposições binárias no pensamento acadêmico e no senso comum da sociedade ocidental, como por exemplo masculino-feminino, buscando, assim, questionar essas oposições binárias entre os termos, não reconhecendo a pluralidade existente e também a unidade interna de cada um dos termos, a nível de características e estereótipos. Louro (2014) corrobora com essa proposta formulada por Scott (1995; 2019), afirmando que a partir daí outras possibilidades serão conquistadas na construção de conhecimento sobre a realidade objetiva da sociedade.

Dentro dessa percepção, Scott (2019) desnuda como as instituições sociais têm incorporado o gênero nos seus pressupostos legais e na sua organização corporativa. Essa é uma reflexão importante para se pensar o meio escolar, o qual reproduz os estereótipos de gênero na sua organização estrutural e nos seus princípios legais. Nesse sentido, amplia-se a possibilidade de construir práticas educativas não sexistas e não discriminatórias, dentro de uma coerência com os direitos humanos. Além disso, contribui para pensar uma educação em que se busque também os estudos de gênero nas suas reflexões.

No livro "Gênero: uma perspectiva global", das autoras Raewyn Connell e Rebecca Pearse (2015) foi destacado que as décadas de 1970 e de 1980 foram de grande efervescência na produção do conhecimento teórico feminista. Assim, fomentando o reconhecimento acadêmico dessas produções teóricas e a multiplicação de periódicos especializados, especialmente em países como o México, o Brasil, os Estados Unidos, a Inglaterra, o Líbano e a Índia, nesses periódicos foram publicados os resultados de inúmeras pesquisas e debates acerca dos estudos de gênero.

Além disso, foi também nesse momento que os governos, ao redor do mundo, reconheceram as reivindicações dos movimentos sociais, os quais se intensificaram nessas duas décadas do século XX. Assim, o campo de estudo de políticas públicas feministas começou a se intensificar, especialmente a debater os temas relacionados à educação, à saúde, ao desenvolvimento econômico, entre outros.

Nas duas décadas seguintes, a partir de 1990 e 2000, intensificaram-se as investigações teóricas sobre a relação entre o conceito de gênero e o poder político e social, principalmente no campo de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais. A partir daí surgiram novas publicações científicas e leituras sobre gênero.

Inúmeras autoras feministas, como a filósofa Judith Butler, ao dialogarem com os movimentos sociais que defendiam os direitos de pessoas transexuais, travestis e intersexos, consideraram que o

conceito de gênero não se limitava apenas na distinção entre masculino e feminino. Ou seja, desencadearam a desconstrução das propostas binárias no que se refere às representações sociais, e também subverteram as noções de coerência entre os conceitos de sexo, de gênero e de orientação sexual (Piscitelli, 2009).

Observa-se, portanto, que o estudo de gênero atualmente está vinculado também às discussões acerca da questão da sexualidade, conforme afirmou Louro (2014, p. 31):

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres, etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. [...] As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Dessa maneira, percebe-se que surgiram novas possibilidades de análise reflexiva sobre a temática da diversidade sexual e das ideias hegemônicas sobre sexualidade, as quais foram construídas e difundidas por muitos séculos.

Nesse sentido, as pessoas que se desviavam desse padrão social hegemônico de gênero e de sexualidade eram marginalizadas, como nos apontou Foucault na primeira edição do livro “História da Sexualidade”, em 1976. Esse autor demonstrou como o exercício do poder social e político, em diferentes instâncias da sociedade ocidental moderna, se constituiu por diferentes dispositivos legais. Atuando e interferindo não necessariamente como um agente repressor, mas sim produzindo normas e condutas hegemônicas, abrangendo inclusive o universo da sexualidade.

Um outro debate que surgiu foi levantado por Connell e Pearse (2015, p. 48), as quais destacaram a multidimensionalidade do conceito de gênero e o definiram como uma

[...] estrutura de relações sociais que se centra sobre a arena reprodutiva e o conjunto de práticas que trazem as distinções reprodutivas sobre os corpos para o seio dos processos sociais. [...] gênero diz respeito ao jeito com que as sociedades humanas lidam com os corpos humanos e sua continuidade e com as consequências desse “lidar” para nossas vidas pessoais e nosso destino coletivo.

Nesse sentido, essas autoras afirmaram que o conceito de gênero diz respeito à identidade do indivíduo, ao poder social e político, à organização do trabalho e à sexualidade. Ou seja, a diferentes dimensões da vida dos indivíduos. Essa afirmativa científica definiu o caráter estrutural do conceito de gênero, corroborando com as propostas de Scott (2019), ao elencar as implicações desse conceito nas instituições sociais, especialmente vinculadas às organizações da sociedade ocidental.

Entretanto, esse caráter estrutural não significa a estagnação das concepções de gênero, sem possibilidade de serem transformadas em ações individuais. As significações sobre o conceito de gênero estão continuamente em transformação, a partir de novas experiências e vivências humanas, resultando em tensões e em crises na estrutura das relações sociais de gênero.

A partir da década de 2000 os estudos sobre gênero tomaram outros rumos, para além das suas relações com a cultura das sociedades e das identidades dos indivíduos. O debate se voltou para os temas relacionados com as condições materiais de vida das pessoas, considerando temas como a desigualdade social, a violência de gênero, a epidemia de HIV/SIDA, a morte perinatal, as mudanças climáticas, a produção global de alimentos, entre outros (Connell & Pearse, 2015).

Entende-se, então, que as concepções de gênero na sociedade podem ser múltiplas, pois dependem dos aspectos históricos, culturais e sociais. Portanto, assiste-se a uma contínua transformação conceitual.

2.1.2. Sexualidade: a perspectiva histórica e reflexão analítica

A discussão e a abordagem da temática a envolver o conceito de sexualidade, nesta tese de doutorado, está precedida pelo entendimento de que esse conceito não está relacionado tão somente à dimensão biológica do ser humano. Entretanto, apesar disso, não se pretende negar a sua relação com a ciência da biologia, no que implica a anatomia e fisiologia do corpo humano, mas sim fazer uma análise reflexiva sobre as dimensões cultural, social, política e histórica, que estão relacionadas ao processo do entendimento da sexualidade.

Diferentes áreas do conhecimento abordam o estudo da sexualidade, o qual deixou de ser uma área de investigação específica das ciências da saúde e biológicas, agregando dimensões das áreas dos conhecimentos das ciências humanas e sociais. Estudiosos desse tema, tais como Reis e Ribeiro (2004), destacaram que o conhecimento sobre sexualidade faz parte das ciências humanas em geral, o que configurou a construção de um conhecimento institucionalizado.

Esses autores destacaram também que, além da institucionalização do conhecimento acerca da sexualidade e do sexo, se construiu um saber popular. Ou seja, um saber de senso comum, o qual deriva das diferentes experiências e vivências cotidianas das pessoas, bem como das suas interpretações em relação aos saberes científicos, que circulam nos veículos de comunicação e em outros espaços de relações sociais virtuais e presenciais.

O alargamento do entendimento sobre o conceito de sexualidade, envolvendo os estudos em diferentes áreas disciplinares, resultaram em importantes mudanças conceituais em outras esferas do

conhecimento social. Em 2006, a Organização Mundial da Saúde (OMS) apresentou uma nova proposta conceitual, mais abrangente a respeito desse conceito:

A sexualidade é um aspecto central do ser humano ao longo da vida e abrange sexo, identidades e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é experimentada e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, performances e relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas essas dimensões, nem todas são sempre vivenciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais. (World Health Organization [WHO], 2006, p. 5⁶)

Percebe-se, nessa definição acima, o caráter histórico, cultural e social no qual estão envolvidos os entendimentos acerca da questão da sexualidade. Nas Orientações Técnicas Internacionais de Educação em Sexualidade, documento publicado em 2019 em português pela UNESCO, se reafirma a complexidade e as diferentes dimensões que estão envolvidas na compreensão de sexualidade. O mesmo documento indica os seguintes aspectos pertinentes à sexualidade:

- Além dos aspectos biológicos, a sexualidade se refere aos significados individuais e sociais dos relacionamentos interpessoais e sexuais. Trata-se de uma experiência subjetiva e de uma parte da necessidade humana de ter intimidade e privacidade.
- Simultaneamente, a sexualidade é um construto social, cuja compreensão é mais fácil na variabilidade das crenças, práticas, comportamentos e identidades. “A sexualidade é moldada por práticas individuais e por valores e normas culturais” (Weeks, 2011).
- A sexualidade é ligada ao poder. O último limiar do poder é a possibilidade de ter controle sobre o próprio corpo. A EIS⁷ pode abordar a relação entre sexualidade, gênero e poder, bem como suas dimensões políticas e sociais. Tal aspecto é mais apropriado para estudantes mais maduros.
- As expectativas que regem o comportamento sexual diferem amplamente entre e nas culturas. Determinados comportamentos são vistos como aceitáveis e desejáveis, enquanto outros são considerados inaceitáveis. Contudo, isso não significa que esses

⁶ Tradução livre do seguinte trecho: *Sexuality is a central aspect of being human throughout life and encompasses sex, gender identities and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy and reproduction. Sexuality is experienced and expressed in thoughts, fantasies, desires, beliefs, attitudes, values, behaviours, practices, roles and relationships. While sexuality can include all of these dimensions, not all of them are always experienced or expressed. Sexuality is influenced by the interaction of biological, psychological, social, economic, political, cultural, ethical, legal, historical, religious and spiritual factors.*

⁷ Educação Integral em Sexualidade (EIS)

últimos não ocorram, ou que devam ser excluídos da discussão no contexto da educação em sexualidade.

- A sexualidade está presente ao longo de toda a vida, manifestando-se de diferentes formas e interagindo com a maturação física, emocional e cognitiva. A educação é uma ferramenta importante para a promoção do bem-estar sexual e para a preparação de crianças e jovens para relacionamentos saudáveis e responsáveis nas diversas etapas da vida. (UNESCO, 2019, p. 17)

Como destacou Weeks (2019), a sexualidade está sim relacionada com o corpo físico, mas também se entrelaça com as ideologias, as crenças, os comportamentos e as imaginações de cada pessoa e da sociedade. Pois “a sexualidade é [...] além de uma preocupação individual, uma questão claramente crítica e política” (p. 48).

Essa percepção de Weeks (2019), minimiza o entendimento reducionista sobre a sexualidade, o qual está ligado apenas à perspectiva biológica. Ou seja, ao discurso que se constituiu e se difundiu nas diferentes instituições arcaicas durante o século XVIII. Nesse sentido, percebe-se que o entendimento de sexualidade, e de suas vertentes conceituais, se transforma de acordo com o momento histórico e cultural da sociedade.

Dessa maneira, o entendimento da sexualidade na experiência ocidental é marcado por características específicas, em que os discursos sobre sexualidade estão relacionados com o processo de controle do indivíduo. Nesse sentido, Foucault (2019) confirmou essa particularidade dos discursos sobre sexualidade nos países do bloco ocidental, a qual foi forjada nas instituições da sociedade moderna. Para esse autor, não se deve compreender a sexualidade tão somente como uma manifestação natural, mas sim como um dispositivo histórico no funcionamento da sociedade. Esse dispositivo se desenvolveu como forma de regulação social do corpo físico e do comportamento individual, resultando, assim, no exercício de poder das relações sociais. Nesse contexto, Foucault (2019, p. 36-37) afirmou:

Desde o século XVIII o sexo não cessou de provocar uma espécie de erotismo discursivo generalizado. E tais discursos sobre o sexo não se multiplicaram fora do poder ou contra ele, porém lá onde ele se exercia e como meio para seu exercício; criaram-se em todo canto incitações a falar; em toda parte, dispositivos para ouvir e registrar, procedimentos para observar, interrogar e formular. Desenfurnam-se e obrigam-no a uma existência discursiva. Do singular imperativo, que impõe a cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente, aos múltiplos mecanismos que, na ordem da economia, da pedagogia, da medicina e da justiça incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurso do sexo, foi imensa a prolixidade que nossa civilização exigiu e organizou.

Percebe-se, nessa citação acima, a complexidade da produção de discursos sobre sexualidade. Além disso, nota-se como esses discursos se intensificaram durante os séculos dentro das relações de poder e como meio para o seu exercício, afirmados a partir da imposição de normas, de regras e de condutas, envolvendo todo um aparato técnico, prescritivo e controlador.

Foi nesse movimento que se marginalizaram certas práticas sexuais, enquanto outras se tornaram naturalizadas. Se assumiu, então, um discurso higienista e de controle social, bem como frisado por Weeks (2019, p. 65) de “intervenções voltadas ao bem-estar ou ao escrutínio científico, todas planejadas para compreender o eu através da compreensão e da regulação do comportamento sexual”.

Dessa maneira, a sexualidade em particular das mulheres, dos homossexuais, das crianças, dos intersexos, dos transexuais e de tantas outras identidades de gênero e formas de se experienciar a sexualidade, foram consideradas diferentes do padrão “normal” imposto à sociedade, atrelando assim a essas identidades de gênero e experiências da sexualidade um viés patológico, discriminando-as como “anormais”.

Entretanto, esses entendimentos sociais contra o grupo de indivíduos ditos “anormais”, principalmente no âmbito acadêmico, se transformou e alguns avanços em relação a essas discriminações podem ser observados. Por exemplo, a homossexualidade e a transexualidade, hoje, já não são entendidas pelas ciências médicas como doenças. A OMS, em 1990, retirou a homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças (CID). Também a questão da transexualidade, em 2018, foi reclassificada como sendo “incongruência de gênero”, da seção denominada “condições relacionadas à saúde sexual” (D. da C. P. Silva, 2019).

Esses avanços para novas concepções de classificação e definição dos conceitos de homossexualidade e transexualidade foram resultados das lutas sociais empreendidas pelo movimento LGBTI, as quais se intensificaram a partir das duas últimas décadas do século XX. Essas transformações conceituais lideradas pela OMS têm sua origem vinculada às relações de poder entre as instituições do Estado e as entidades sociais e políticas, representadas aqui pelo movimento LGBTI, pois nessas entidades estão atrelados os discursos de resistência às concepções hegemônicas, que reproduzem discriminações e opressões contra esses movimentos sociais (Foucault, 2019).

Ao escrever sobre a história da sexualidade no contexto da sociedade ocidental, Foucault (2019) identificou que esses debates e entendimentos sobre o sexo e sobre a sexualidade resultaram na construção de indivíduos submetidos ao controle e à regulação de seus corpos físicos e dos seus comportamentos. Em outras palavras, esse autor demonstrou como se constituiu o entendimento sobre sexualidade na sociedade ocidental, especialmente desde o século XVIII até ao século XX, destacando

uma “verdadeira explosão discursiva” em torno desse conceito, o que resultou numa tecnologia do sexo totalmente nova e diferenciada daquela construída nos séculos anteriores.

Dessa forma, Foucault (2019) apontou a seguinte contradição: ao mesmo tempo que o sexo é considerado “o segredo”, incita-se o discurso sobre o ele. E esse discurso é acompanhado de regras e é proferido em determinadas instituições; ou seja, está envolvido com as relações de poder estabelecidas na sociedade.

Foucault (2019) também reconheceu que o conceito de sexualidade, ao ser analisado por meio do viés histórico, pode esclarecer o funcionamento das relações entre o conhecimento produzido e o controle dos indivíduos, por parte do poder institucionalizado. Dito de outra maneira, a análise da relação entre o poder institucional e a sexualidade do indivíduo pode ajudar a elucidar a imposição das leis e das doutrinas que controlam e delimitam a sexualidade do indivíduo. Ou seja, o entendimento da vigilância e do controle institucional sobre o indivíduo.

Nesse sentido, Foucault (2019) rejeitou a proposta repressora e limitante sobre a sexualidade do indivíduo, por parte das instituições oficiais do Estado, a qual, ao ter como objetivo o controle da sexualidade das pessoas, em todas as suas nuances, por meio da aplicação de leis, da educação e de ações doutrinárias religiosas, dentre outras, delimita o sexo a uma condição de interdito ou proibido. Essa condição de controle sobre a sexualidade do indivíduo delimita e impede a análise reflexiva mais alargada sobre esse conceito, o que impõe ao sexo a exclusiva condição de reprodução humana, negando, por conseguinte, a sua existência como um ato para o prazer.

Para Foucault (2019), o poder institucional está principalmente relacionado com a multiplicidade dos mecanismos de controle e de interferência em determinados grupos de indivíduos. Essas ações de poder e controle são disseminadas por meio de discursos de convencimento da existência “da Verdade” incondicional, especialmente vindas a partir do conhecimento científico, das doutrinas religiosas, das leis e normas jurídicas, e outras mais, as quais surgiram a partir do século XVIII. O autor definiu esse poder institucional como:

[...] multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de forças encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas, ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (Foucault, 2019, p. 98)

Isto posto, Foucault (2019) afirmou que a definição de sexualidade é um exemplo de dispositivo de exercício de poder-saber, como anteriormente explicado. Pois além de fazer parte dos discursos das

diferentes instituições da sociedade moderna, constitui também uma situação estratégica complexa, situação essa formalizada por meio de normalizações e controles sociais, a produzir os discursos como sendo a verdade irrefutável sobre a sexualidade. Essa verdade está relacionada ao pensamento hegemônico de uma determinada sociedade. Essa é uma chave de interpretação histórica inovadora, com respeito ao conceito de sexualidade, a qual vem revolucionando o pensamento e as concepções analíticas sobre esse conceito.

Ao se analisar os discursos sobre sexualidade, levando em conta o momento histórico, os seus pensadores e a maneira como foram divulgados os seus objetivos, se permite evidenciar o caráter crítico e político da abordagem histórica sobre a temática da sexualidade. Conforme Foucault (2019) a temática da sexualidade está atrelada a uma constante transformação, pois esse discurso está articulado aos saberes e às imposições doutrinárias do poder institucional vigente num determinado momento histórico.

Na obra intitulada História da Sexualidade, Foucault (2019) realizou uma análise histórica do surgimento do dispositivo da sexualidade. Esse conceito foi resgatado desde os tempos da Antiguidade grega romana, com o objetivo de entender qual a percepção teórica e prática da atividade sexual daqueles antigos povos.

Nessa análise histórica, Foucault (2019) enfatizou que no final do século XVIII ocorreu uma incisiva influência doutrinária, por parte da instituição religiosa cristã, sobre o comportamento sexual. Essa ação doutrinária resultou no surgimento de técnicas de controle sobre a atividade sexual e influenciou outras áreas do conhecimento, reforçando essa normalização. Destacam-se as áreas da Medicina, da Economia, do Direito e da Pedagogia. Sobre isso, se manifestou Foucault (2019, pp. 126-127):

Ora, nesse mesmo fim do século XVIII [...] nascia uma tecnologia do sexo inteiramente nova; nova porque sem ser realmente independente da temática do pecado escapava, basicamente, à instituição eclesiástica. [...] Nova, também, porque se desenvolvia ao longo de três eixos: o da pedagogia, tendo como objetivo a sexualidade específica da criança; o da medicina, com a fisiologia sexual própria das mulheres como objetivo; e, enfim, o da demografia, com o objetivo da regulação espontânea ou planejada dos nascimentos.

Constrói-se, então, no século XIX, uma organização, a partir da instituição médica, com o objetivo de tratar o problema da vida e da doença, promovendo discursos da necessidade de normalidade. O sexo era visto a partir de um entendimento patológico, ou seja, como doença. Isso resultou em mais controle social sobre a atividade sexual, o que foi considerado como algo que deveria ser administrado, ganhando uma importância política de Estado, especialmente nos programas de eugenia. Esses programas estavam pautados num conjunto de conhecimentos e de práticas científicas que visavam “a

melhoria” das características genéticas do ser humano. Entretanto, sabe-se que a teoria da eugenia era usada para justificar preconceitos e discriminações contra indivíduos ou grupos sociais que estavam à margem da sociedade.

Também no final do século XIX, na análise de Foucault (2019), ocorreu outra ruptura nos discursos sobre o sexo, com base na ciência da psicanálise. O autor destacou que, apesar das elaborações teóricas de Sigmund Freud construírem um discurso normalizador das práticas sexuais, foi a psicanálise que questionou o entendimento hegemônico dos comportamentos sexuais pelo viés patológico. Entretanto, Foucault (2019) afirmou que essa linha de pensamento da psicanálise, em relação aos comportamentos sexuais, não foi difundida universalmente e igualmente a todas as classes sociais.

Como destaque, Foucault (2019) traz à tona o pensamento burguês da época, o qual tinha o objetivo maior de constituir o sexo e todos os costumes burgueses que o envolviam (a partir de preceitos biológicos, médicos ou eugênicos) como elementos de diferenciação e afirmação de classe social hegemônica. Isso tinha uma importância para a sua representação política, econômica e histórica, dirigindo ao corpo discursos normalizadores, tais como a higiene do corpo, o que fazer para ter longevidade, métodos para terem filhos saudáveis, entre outros. Ou seja, um projeto colonizador no sentido de instituir-se como uma classe com um modelo de comportamento sexual a ser seguido (Weeks, 2019).

Entretanto, esses discursos construídos pela classe burguesa a partir da psicanálise não foram difundidos às classes populares, pois ainda valorizavam o casamento como uma instituição legítima para geração de filhos e até prescrição de práticas endógamas, ou seja, uniões que não extrapolassem os limites impostos pelas divisões de classe ou de localidade (Foucault, 2019).

Mas, segundo Foucault (2019), o dispositivo de sexualidade vai se aperfeiçoando, se ramificando e interferindo lentamente na classe proletária no século XIX. Com as urgências econômicas da sociedade capitalista, como a necessidade de mão de obra saudável, estável e competente para o desenvolvimento da indústria, surgem diferentes instituições administrativas e técnicas de controle da sexualidade. Essas instituições funcionavam como instrumento de hegemonia da burguesia, buscando o controle populacional e as regulações demográficas. Isso destaca a complexidade e a multiplicidade dos discursos que se desenvolvem sobre a sexualidade.

Aproveitando esse momento de normalização e controle da sexualidade do indivíduo na classe proletarizada pelas instituições burguesas, surgiu a teoria da repressão. Essa teoria da repressão, reafirmada pela psicanálise, justificava o discurso autoritário e normativo em relação à sexualidade,

como, por exemplo, no que diz respeito à proibição universal do incesto. Por outro lado, estimulou também a divulgação das diversas propostas do dispositivo da sexualidade, reafirmando a diferenciação de acordo com o interesse de determinada classe social (Foucault, 2019).

Em outras palavras, Foucault (2019) explicou que foram proibidas por lei as práticas sexuais incestuosas ou que fugiam das regras normalizadoras, as quais eram defendidas pela classe burguesa dominante. Por outro lado, essa mesma burguesia recorria aos preceitos da psicanálise para buscar soluções às patologias que, por conseguinte, surgissem a partir dessas interdições e normalizações impostas pelos discursos. A partir daí surgiu uma nova perspectiva conceitual sobre o dispositivo da sexualidade.

Sobre toda essa efervescência de debate sobre a sexualidade envolvendo a classe burguesa, a classe proletária, as regras e as normas legisladas de controle, Foucault (2019, pp. 141-142) apresentou a seguinte análise:

Enquanto o dispositivo de sexualidade, desde o século XVIII, intensificara as relações afetivas, as proximidades corporais entre pais e filhos, enquanto houvera uma constante incitação ao incesto na família burguesa, o regime de sexualidade aplicado às classes populares implica, ao contrário, a exclusão das práticas do incesto ou, pelo menos, em seu deslocamento para outra forma. Na época em que o incesto é, de um lado, perseguido como conduta, a psicanálise, do outro, empenha-se em revelá-lo como desejo e em eliminar, para os que sofrem, o rigor que o recalca.

A partir dos estudos de Foucault, se observa como os discursos sobre sexualidade foram construídos a partir da valorização de um tipo de corpo físico, de uma determinada raça e de uma classe social, e até mesmo de um certo gênero. Esses discursos normalizadores, quando se referem a “o outro”, estão reafirmando a constituição de um corpo físico saudável e com práticas sexuais preestabelecidas, vinculadas ao prazer unilateral do gênero masculino e da relação afetiva heterossexual.

Ao resgatar essas investigações realizadas por Foucault, Weeks (2019) reconheceu que, no final do século XIX, essa estratégia de definir a “heterossexualidade” implicava em se opor à nomeação e definição de “homossexualidade”, considerada como uma conduta sexual “anormal”. Em outras palavras, o autor percebeu que o termo e o conceito de “heterossexualidade” foi sendo lentamente contextualizado apenas ao longo do século XX, deixando a entender que esse conceito foi aceito como a normalidade no século anterior e que não precisou de definição explícita até então. Ou seja, apenas durante o século XX, os termos “heterossexualidade” e “homossexualidade” começaram a existir de maneira concomitante nos debates e investigação sobre a sexualidade humana.

Entretanto, Weeks (2019) contextualizou esse caráter discursivo hegemônico com respeito aos comportamentos sexuais, os quais, normalmente, não correspondem à realidade vivenciada pelas

peessoas. No trabalho “O corpo e a sexualidade”, esse autor descreveu como a família e o comportamento sexual assumiram diferentes configurações, de interpretação e de ação, mesmo considerando a mesma classe social, pois existem diferentes dimensões e situações que tornam exclusivas as condições de vida das pessoas, como, por exemplo, as diferentes situações de gênero, de raça e de outras condicionantes sociais, as quais estão em contínua transformação de interpretação conceitual.

Outro aspecto analisado por Weeks (2019) foi o caráter político da concepção de sexualidade, ou seja, como esse tema ainda se constitui na esfera da disputa entre o conhecimento e o poder institucional. O autor destacou como exemplo, a organização e a divulgação da ideologia conservadora de direita, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, a interferir nas transformações sociais, impulsionadas por determinadas manifestações populares reivindicatórias, tais como: o movimento feminista e o movimento LGBTI.

Esses movimentos alimentaram uma nova perspectiva sobre sexualidade na cultura ocidental. Isso gerou uma crescente manifestação reacionária dos discursos normalizadores sobre sexualidade, pautada pelo poder institucional, levando a novas formas de controle e regulação. O que se observa então, desde o final do século XX, é uma crescente transformação e crise acerca da sexualidade.

A partir dessa conjuntura de conflitos sociais, percebe-se como a concepção de sexualidade foi constituída historicamente na sociedade ocidental moderna, destacando a produção de um discurso patológico, embasado em tabus e normas impostas, o que resultou em opressões no contexto da sociedade capitalista. Dessa maneira, como em todas as relações e propósitos de poder entre a sociedade e as instituições oficiais constituídas, se faz necessária a resistência e a produção de um discurso contraditório de reivindicações sociais, cada vez mais contundente, em consonância com o momento histórico vivenciado.

2.1.3. Educação, gênero e sexualidade

A educação é um processo de formação de cidadania, formulado e concretizado na esfera social. Esse processo de educação inicia-se no meio social onde a criança nasce e se constitui de maneira formal na instituição escolar. Nesse tópico, com base em uma visão crítica sobre sexualidade e gênero apresentada nas narrativas anteriores, serão expostas algumas reflexões analíticas com respeito ao papel da educação e da escola sobre essas temáticas.

Inicialmente, a educação formal oferecida pela escola foi concebida para atender a uma determinada e privilegiada classe social. Entretanto, esse privilégio foi sendo desconstruído e o direito à educação básica foi sendo atribuído a outros segmentos sociais. Em Portugal, o direito inalienável e

universal à educação básica aconteceu a partir da promulgação da Constituição desse país, em 1976, enquanto, no Brasil, o reconhecimento da educação básica como um direito do cidadão ocorreu a partir da proclamação da Constituição brasileira em 1988.

O entendimento desse processo de educação como direito inalienável e universal para todas as cidadãs e todos os cidadãos está vinculado à construção histórica da sociedade. Nesse sentido, Louro (2014) destacou que a sociedade vem sendo forjada conforme um determinado padrão universal e generalista, de ações e de condutas sociais. Em outras palavras, a formação da sociedade segue um modelo que padroniza um sujeito universal, tanto com relação às suas características físicas, quanto ao seu comportamento social. A partir desse modelo universal padronizado, surgiu um processo de ordenamento e hierarquização dos indivíduos. Como consequência desse modelo, o indivíduo que não se enquadra no padrão estabelecido como universal e “normal”, passa a ser discriminado como o desviante ou o diferente.

A escola participa também desse processo de padronização social, o qual interfere de maneira importante na organização e na atuação dessa instituição educacional. Nesse sentido, a escola estabelece um processo de hierarquização institucional, delimitando os espaços físicos, onde acontecem as práticas de ensino-aprendizagem, a partir da vigilância e do controle das ações dos sujeitos que constituem a escola. E, especialmente, padroniza de maneira unilateral suas diretrizes normativas e as suas ações políticas pedagógicas (Louro 2014; Arroyo, 2013).

Como consequência prática também desse modelo de padronização social, algumas escolas ainda separam fisicamente as meninas dos meninos e orientam o que elas e eles podem e devem fazer. Identificam e valorizam também os estudantes com melhor desempenho escolar e discriminam aquela ou aquele que apresenta certa dificuldade no processo pedagógico de ensino-aprendizagem.

Outro fator preponderante desse modelo discriminatório é considerar a professora e o professor como o centro do processo educacional, delegando a essas e esses educadores, na relação com os estudantes, o poder de determinar quem e quando deve se manifestar em sala de aula. Entretanto, aqueles que transgridem essas regras impostas de maneira geralmente arbitrária estão sujeitos à advertência, verbal e escrita, e retaliação de diferentes ordens de punição.

Em função disso, na escola se faz necessária a desnaturalização das ações sexistas, normalizadoras, dicotômicas e opressoras, por parte dos sujeitos responsáveis pela organização, administração e do processo pedagógico dessa instituição escolar. Isso porque é comum ocorrer na praxe escolar casos de condutas repressoras contra os estudantes que revelam comportamentos sociais

que não se enquadram nas regras de conduta estabelecidas pela escola. Por isso, esses indivíduos são silenciados, reprimidos, humilhados e, até mesmo, expulsos ou levados a abandonar a escola.

A linguagem, tanto escrita como falada, conforme Louro (2014), pode construir estereótipos de gênero, os quais ofendem e reprimem os indivíduos que não se enquadram nas regras de conduta estabelecidas de maneira discriminatória e unilateral. Daí, esses indivíduos são socialmente violentados, silenciados e colocados à margem do processo educacional. Essas ações opressoras contribuem para elevar o número de evasão escolar.

Outros marcadores sociais que ocorrem juntamente com essas opressões relacionadas à conduta de gênero e sexualidade, são as discriminações quanto à raça, à classe social, à opção religiosa, e ao pertencimento da etnia, entre outros fatores sociais de discriminação. Dito isso, é fundamental estar atento e pronto para reprimir e agir contra essas práticas de conduta dicotômicas e opressoras, tal como afirmou Louro (2014, p. 90):

Sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua - que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância – isso implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o “natural”; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder.

Então, pergunta-se: como a escola normaliza essas práticas sexistas, dicotômicas e opressoras? A mesma autora, acima referida, explicou como na escola são estabelecidas determinadas imposições, proposições e proibições, as quais têm um “efeito de verdade” e interferem na vida das pessoas, assumindo um caráter de distinção social.

Nesse sentido, esses “efeitos de verdade” estão relacionados com pensamentos, identidades e práticas hegemônicas da sociedade, que estão também presentes em outras instâncias sociais, tais como: na igreja, nos meios de comunicação, na família, entre outros. Em outros termos, os indivíduos que transgridem continuamente certos padrões de comportamento e de identidade, impostos pelos regimentos oficiais dessas instituições educacionais, são postos em vigilância e normalmente silenciados.

A identificação e o debate desse processo de repressão e de anulação de determinados grupos sociais marginalizados, tais como as mulheres e as pessoas que se identificam com o grupo LGBTI, na opinião de Arroyo (2013), não é o suficiente para minimizar esse agravo social. Nesse sentido, esse autor defendeu a implantação de uma grade curricular que contemple a oportunidade desses grupos marginalizados analisarem e compreenderem esse processo de opressão e de anulação social.

Entretanto, Arroyo (2013) destacou ser necessário que os próprios professores e professoras estejam inteirados com a análise reflexiva de outras áreas do conhecimento que tratam desse tema, tal

como as Ciências Sociais que analisam as representações depreciativas dos grupos marginalizados, numa perspectiva crítica e histórica. Para que esses profissionais da educação compreendam como essas questões de gênero e sexualidade estão presentes no cotidiano escolar se faz necessário investir na formação inicial e continuada desses profissionais.

Em outras palavras, para minimizar essas representações negativas com relação a determinados grupos sociais que fogem do padrão social dito “normal”, se faz necessário eliminar as representações estereotipadas dos indivíduos que compõem esses grupos. Dentro dessa perspectiva, a finalidade é conhecer com maior detalhe o processo histórico de produção do conhecimento a respeito desses grupos, e também sobre os discursos relacionados a esses conceitos de gênero e de sexualidade. A partir daí, abre-se a possibilidade da análise desses processos discriminatórios nas atividades pedagógicas da escola.

2.2 Educação para a Sexualidade - Levantamento histórico e a realidade no Brasil e em Portugal

Para se perceber a necessidade do trabalho do conceito de sexualidade e de gênero na escola, tanto no Brasil quanto em Portugal, é importante se proceder a uma análise histórica da abordagem das temáticas, conforme a perspectiva da Educação para a Sexualidade proposta pela investigadora Constantina Xavier Filha (2009a).

Neste subtópico, serão abordados aspectos relevantes para o entendimento sobre como as temáticas de sexualidade e gênero foram tratadas na escola, especialmente no âmbito da Educação para a Sexualidade. Dessa forma, será apresentado o levantamento acerca da história da Educação Sexual⁸, tanto no Brasil quanto em Portugal.

A escola é uma instituição educacional fundamental na organização estrutural da sociedade humana. Nessa importante instituição, são oferecidos o ensino-aprendizado da educação formal, formando o indivíduo com o conhecimento construído e acumulado ao longo da história da evolução humana.

Por muitos séculos, o acesso à escola foi contemplado somente para alguns indivíduos privilegiados, que pertenciam a determinadas classes sociais burguesas. Com o passar do tempo, essa realidade de privilégio foi se transformando. Hoje, as leis constitucionais afirmam o direito ao acesso e a

⁸ Nesse tópico será respeitada a nomenclatura utilizada pelos autores em relação à Educação Sexual, por conta do levantamento histórico realizado. Entretanto, como pesquisadora, utilizo a nomenclatura Educação para a Sexualidade resgatando a elaboração conceitual da pesquisadora Constantina Xavier Filha (2009).

permanência a todas as pessoas a uma educação de qualidade, oferecida por instituições públicas de ensino.

Considerando a escola uma instituição educacional de transformação social, pode-se perceber a sua importância conforme duas premissas: a primeira, como sendo uma instituição que reproduz a organização estrutural da sociedade; a segunda, como um espaço de resistência e de possibilidade de transformação de condutas sociais hegemônicas. De acordo com essas duas premissas, percebe-se que a escola oferece uma importante possibilidade de abordar as temáticas de sexualidade e gênero.

2.2.1. A Educação Sexual no Brasil

Como já referido anteriormente, a escola foi e ainda é uma instituição importante para a construção de discursos sobre o sexo e a sexualidade. Nessa instituição educacional são exercidos o controle e a vigilância do desejo dos corpos físicos, atuando como um local normalizador e controlado da sexualidade humana. Entretanto, Ribeiro (2004) indicou que, mesmo no período de colonização do Brasil, antes da educação ter se transformado em uma modalidade de ensino e aprendizagem formal, a educação sexual já acontecia de maneira informal.

Essa educação sexual informal estava relacionada à educação que se recebia na convivência familiar, a qual era influenciada pela cultura e pela sociedade da época, assim como na atualidade. Ou seja, desde o século XVI, no Brasil Colônia, a educação da sexualidade era formalizada por diferentes atitudes e comportamentos sexuais, aprendidos no meio familiar. Esse momento foi considerado por Ribeiro (2004) como o primeiro momento de educação sexual no país.

As práticas sexuais que aconteciam nesse período colonial no Brasil tinham como particularidade impor, por meio do ato sexual, a submissão das mulheres, tanto indígena e negra quanto branca, o que representava uma condição social de dominação e de repressão. Na época, a religião católica através dos seus representantes jesuítas buscava moralizar as práticas sexuais dos homens, entretanto sem muito êxito, o que se prolongou até ao século XVIII (Ribeiro, 2004).

As profundas e importantes transformações sociais, políticas e econômicas que ocorreram nos países ocidentais europeus, durante o século XIX, refletiram-se no Brasil, principalmente através de mudanças de costumes e de regras sociais, as quais interferiram muito pouco no comportamento sexual do povo brasileiro. Em outras palavras, a sociedade brasileira, ainda no século XIX, praticava uma educação sexual notavelmente influenciada por um modelo social arcaico e patriarcal. Essa educação sexual era edificada pelos preceitos da sociedade burguesa, a qual enaltecia a convivência familiar e

doméstica, com regras sociais de condutas específicas e distintas, desempenhadas pelos homens e pelas mulheres individualmente (Ribeiro, 2004).

Apesar disso, Ribeiro (2004) destacou que no século XIX aconteceu uma valorização da influência da atividade e do discurso médico sobre as normas a respeito da sexualidade. Essas normas de condutas eram entendidas por um viés estritamente higienista e de políticas públicas de saúde. Portanto, essas diretrizes médicas tinham como finalidade o controle da sexualidade e das práticas sexuais das pessoas, a partir de uma normalização da moral médica. O autor destaca esse período como o segundo momento da educação sexual no Brasil.

Assim, a ciência médica se debruçou no estudo higiênico da sexualidade, demonstrando todo o seu discurso a partir de defesas públicas de teses, na publicação de livros e manuais e interferindo na educação escolar. Nesse sentido, alguns profissionais da saúde médica consideravam determinadas práticas sexuais específicas responsáveis por doenças e também consideravam a masturbação infantil como perniciosa e estritamente proibida. Esse debate também fazia parte das doutrinas religiosas, em especial a católica. Essas doutrinas defendiam que a família, considerada como uma estrutura de convivência conjugal, era o modelo natural e saudável com respeito à sexualidade dos indivíduos, atribuindo, assim, a prática sexual tão somente ao objetivo da reprodução humana (Ribeiro, 2004).

Foi a partir dessas doutrinas religiosas e do discurso médico, conforme Ribeiro (2004), que se adotaram práticas de Educação Sexual a partir da vigilância e da regulação dos conteúdos e das ações pedagógicas. Isso aconteceu principalmente nos colégios internos, os quais eram instituições educativas onde as crianças e os jovens seriam possivelmente protegidos das perigosas práticas sexuais.

Foi também nesse período entre o final do século XIX e o início do século XX que surgiu a ciência denominada de sexologia. Essa ciência defendia que a sexualidade fazia parte do conhecimento e do saber da Medicina. Assim, foi entre os anos de 1920 e de 1940, considerado por Ribeiro (2004) o terceiro momento da Educação Sexual no Brasil.

Nesse terceiro momento da Educação Sexual nas escolas brasileiras surgiram inúmeros trabalhos científicos que tratavam da orientação sexual do indivíduo. Foram também marcantes a influência e a interferência da doutrina religiosa cristã, cujos fundamentos doutrinários enfatizavam o controle repressivo a determinados conteúdos ensinados na escola. Essa ação pedagógica, doutrinária e opressora, tinha também como objetivo o controle sexual do indivíduo (Reis & Ribeiro, 2004).

Essa interferência doutrinária de cunho religioso e médico também teve uma imensa importância nas escolas administradas pela igreja protestante e nas escolas não religiosas. Como consequência dessa abordagem da Educação Sexual nas escolas surgiram inúmeros projetos relacionados com o tema

da sexualidade a partir do interesse dos educadores e dos profissionais da área da saúde médica (Figueiró, 1998).

Então, tal como em outros países ocidentais, a Educação Sexual na escola brasileira adotou um conteúdo e uma prática pedagógica direcionada para os preceitos da ciência médica, priorizando o comportamento da higiene pessoal e da saúde da mulher. Como parte dessa Educação Sexual foram embutidos outros conteúdos com o objetivo de prevenir as chamadas, na época, perversões morais, a degeneração física e as psicoses sexuais, para preservar a reprodução saudável da espécie humana.

A respeito desse discurso de cunho moralizante e tradicional, direcionado à sexualidade específica da mulher, visando o controle do uso do seu corpo físico e da sua atividade sexual, Foucault (2019) identificou essa proposta como sendo particularmente inerente à sociedade ocidental moderna.

Foi somente a partir de 1960, no Brasil, que a Educação Sexual foi inserida na grade curricular da escola, tanto pública quanto privada, particularmente nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Essa inserção aconteceu também nas escolas administradas pela instituição religiosa católica, atendendo a uma determinação do Concílio Vaticano II, o qual se realizou entre os anos de 1962 e 1965 (Figueiró, 1998).

Essa iniciativa de incluir a Educação Sexual no currículo escolar, acima referida, foi interpretada por Ribeiro (2004) como o quarto momento importante no contexto da Educação Sexual no Brasil. Nesse momento, as temáticas de Educação Sexual eram abordadas na escola, bem como nos inúmeros encontros científicos. Nesses encontros, foram analisadas e debatidas as relações do tema sexualidade num contexto mais alargado do processo educativo, bem como as interações desse tema com as outras áreas do conhecimento científico (Figueiró, 1998).

Nessas experiências escolares ficou clara a necessidade de realizar discussões e de oferecer um espaço de diálogo e de conhecimento sobre sexualidade, pois a demanda dos jovens sobre essas questões era grande. Além disso, Fiorini (2016) destaca que se não tratavam apenas de conteúdos biológicos e fisiológicos, de caráter normativo e higienista, mas também de discussões críticas sobre questões sociais que envolviam a sexualidade. Esse autor salientou também que uma característica importante desse momento da Educação Sexual foi que o trabalho não era mais realizado apenas por médicos, mas também por educadores e orientadores educacionais das escolas.

A autora Fiorini (2016) salientou ainda que uma outra importante vertente desse momento de valorização da Educação Sexual no Brasil foi o fato de que o tema sexualidade não estava tão somente restrito às concepções da ciência médica, mas por outro lado despertou o interesse pedagógico e investigativo dos profissionais da educação escolar.

Entretanto, esse movimento social de valorização da Educação Sexual foi reprimido e desconsiderado pela situação política vivida no Brasil. No dia 31 de março de 1964, o país foi surpreendido por uma ditadura militar, a qual perdurou até 1985.

O regime ditatorial militar era francamente contrário à inserção da Educação Sexual na escola, o que resultou na censura dos conteúdos dos livros escolares. Por outro lado, os responsáveis pela política educacional do país, nesse momento de exceção, determinaram que o tema sobre sexualidade deveria se restringir ao convívio familiar.

Nesse contexto repressivo ditatorial, a política de planejamento familiar valorizava o processo natural de natalidade. Enquanto isso, na escola, a Educação Sexual estava proibida de incluir no seu conteúdo programático qualquer informação sobre os métodos contraceptivos, dentre outros temas censurados pela política educativa controladora dessa governação ditatorial. Essa experiência de retrocesso na política educacional brasileira foi francamente percebida nas escolas do estado de São Paulo (Ribeiro, 2004).

Essa ocasião de retrocesso da Educação Sexual na escola brasileira, resultado da governação da ditadura militar, foi fortalecida por uma política educacional moralizante e autoritária, a contemplar certas ações repressivas na gestão escolar. Além disso, se observou uma constante vigilância opressora das ações pedagógicas dos profissionais da educação. Apesar desse retrocesso histórico da educação brasileira, surgiram diferentes experiências educacionais em diversas escolas estaduais e municipais, na busca de soluções que amenizassem esse processo de intervenção autoritária na prática educacional do país (Figueiró, 1998).

A partir de 1974, com força de um decreto oficial publicado pelo Conselho Federal de Educação, se fez necessário a construção de um programa governamental voltado à Educação e à Saúde. Nesse programa, alguns temas inerentes à Educação Sexual foram contemplados e incluídos no seu conteúdo programático, especialmente para atender o nível do Ensino Médio. Essas diretrizes atenderam o conteúdo voltado para a biologia do ser humano, particularmente para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis⁹ e para ações de higiene do corpo físico.

Como consequência desse decreto governamental foi realizado, em 1978, o I Congresso sobre Educação Sexual nas Escolas, o qual ocorreu na cidade de São Paulo. Nesse encontro inédito se realizaram vários eventos científicos, nos quais foram apresentadas e debatidas importantes experiências educativas vivenciadas na escola (Figueiró, 1998).

⁹ Atualmente, o termo "doenças sexualmente transmissíveis" foi substituído por Infecções Sexualmente Transmissíveis.

Embora a Educação Sexual tenha sido novamente introduzida nas atividades pedagógicas da escola, e investigada e debatida nesse primeiro congresso inédito, as restrições arbitrárias impostas pelo golpe militar de 1964 continuavam a dificultar essa educação tão necessária na formação integral do indivíduo. O principal argumento a favor dessa atitude arbitrária era de que existiam determinadas áreas prioritárias do conhecimento específico, como a alfabetização e a leitura (Figueiró, 1998).

Essa autora reconheceu também que o livre debate das experiências pedagógicas, e das investigações científicas, relacionadas à metodologia de trabalho da Educação Sexual na escola, foram imensamente reveladoras e produtivas. Essa constatação foi confirmada por uma pesquisa sobre Educação Sexual realizada pela Fundação Carlos Chagas, em 1979.

Nas décadas de 1970 e 1980, teve início o processo de mudança do regime militar ditatorial para o modelo político democrático de governação. Isso resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir dessa mudança política, os órgãos oficiais que fomentavam a educação no país passaram a reconhecer a importância da Educação Sexual nas escolas.

Esse período histórico de abertura política democrática foi reconhecido por Ribeiro (2004) como representando o quinto importante momento da Educação Sexual no Brasil. Foi a partir daí que os órgãos oficiais responsáveis pela educação no país, no âmbito da administração federal, estadual e municipal, assumiram e realizaram o projeto político de Orientação Sexual nas escolas brasileiras.

É importante ressaltar que Fiorini (2016) realizou uma discussão acerca da diferença entre os termos Educação Sexual e Orientação Sexual. O termo Orientação Sexual foi utilizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e foi entendido como uma educação intencional, a qual denominou-se as práticas correntes nos currículos escolares. Já o termo Educação Sexual indica o que se assemelha mais com a educação informal do período da Colônia.

Esses projetos políticos sobre Orientação Sexual foram imediatamente implantados nas escolas do estado de São Paulo, com destaque às iniciativas que aconteceram nos municípios de Campinas e na capital desse estado federativo. Entretanto, esses projetos foram prejudicados e interrompidos em virtude das trocas de governação a nível federal, estadual e municipal que acontecem no Brasil (Figueiró, 1998; Ribeiro, 2004).

Embora seja evidente essa descontinuidade de um projeto político de Educação Sexual permanente no país, a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988 foram responsáveis por uma nova perspectiva do ensino-aprendizagem da Educação Sexual nas escolas brasileiras.

Em 1996, após oito anos da promulgação da Carta Magna brasileira, foi definida uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), através da Lei 9.394/1996, em substituição à anterior Lei nº. 5.692/1971. Essa nova iniciativa de lei apresentou um currículo comum e também uma parte diversificada de conteúdos à escolha das redes de Ensino Fundamental do país. A proclamação da LDBEN foi interpretada como o sexto momento da Educação Sexual no Brasil (Ribeiro, 2004).

Esse momento histórico de reformulação das políticas brasileiras foi marcado por diversas transformações e reestruturações significativas. Essas transformações e reestruturações aconteceram principalmente no campo da educação como resultado de reformulações de políticas sociais e econômicas mundiais, num contexto de globalização do capitalismo (Jacomeli, 2004).

Uma importante reformulação da política educacional do Brasil aconteceu em virtude da participação dos gestores governamentais nas Conferências e nas decisões promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pela Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial.

Essa reformulação ocorreu para atender e se adequar aos novos padrões de educação considerados inovadores, os quais se enquadravam no momento histórico de cooperação internacional, entre os países membros que pertenciam a essas instituições.

Entretanto, essa reestruturação da política educacional brasileira foi criticada por Jacomeli (2004, p. 48) ao afirmar que: “a educação escolar é pensada como a melhor ferramenta para conformar espíritos, inculcar valores, homogeneizar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com suas diferenças econômicas, sociais, culturais e outras”¹⁰.

Foi nesse momento histórico de concepção de novas diretrizes políticas educacionais, com a participação dessas instituições internacionais, que o governo brasileiro oficializou nos referenciais nacionais para o currículo escolar os temas sexualidade e gênero.

Nesse contexto, de reestruturação da educação no Brasil, foi oficializado a LDBEN, a qual estabeleceu o direito à educação a todos os cidadãos brasileiros, os termos de princípios e fins da educação, a organização nacional das modalidades pedagógicas e dos níveis de ensino. Além disso, esse documento versou sobre o perfil profissional do educador e do modelo financeiro de gestão da educação no país. Nota-se, também, o caráter normativo da LDBEN no sentido da definição do conteúdo do

¹⁰ A tese de doutorado de Mara Regina Martins Jacomeli, defendida em 2004 na Universidade Estadual de Campinas, aprofunda os fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras do período de 1971 a 2000, e de como as políticas liberais e neoliberais influenciaram as políticas públicas de educação no Brasil no período pós Constituição Brasileira de 1988.

currículo mínimo, adotado pela escola brasileira a nível nacional. Entretanto, essa lei não incluiu a ES em suas diretrizes normativas.

Como parte dessa reforma estruturante da educação brasileira, embora de caráter não obrigatório, foram decretados o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN). Esses documentos ofereciam uma orientação comum acerca do conteúdo do currículo escolar adotado a nível nacional. Além disso, orientaram também as atividades pedagógicas dos profissionais da educação escolar (Fiorini, 2016).

Como parte dessas iniciativas governamentais, contempladas no RCNEI e no PCN, foram definidas as orientações curriculares específicas para atender a ES na escola brasileira. É nesse momento que a ES aparece pela primeira vez em um documento específico voltado ao currículo escolar no país. Nesse contexto, Vianna e Unbehaum (2006) também destacaram a importante participação do movimento social feminista, por meio do Conselho Nacional de Mulheres, no sentido de promover reivindicações por políticas públicas de atendimento educacional infantil, desdobrando-se, assim, na introdução das questões de gênero e sexualidade na educação. Em outros termos, além dessa política pública pensada a partir de uma perspectiva da sexualidade, do gênero e da classe social, o movimento feminista reivindicava também uma demanda por creche, bem como o acesso obrigatório na educação para todas as crianças.

A análise reflexiva das orientações propositivas, afirmadas do documento RCNEI, comprovaram que os temas sexualidade e gênero interferiram na elaboração dos objetivos, dos conteúdos programáticos e das orientações pedagógicas direcionadas aos profissionais da educação infantil. Nesse sentido, essas normativas enfatizaram a igualdade entre as crianças, o caráter social dos conceitos de sexualidade e de gênero, e o propósito de ensinar esses conceitos não somente focado no entendimento da biologia do indivíduo (Brasil, 1998; Vianna & Unbehaum, 2006).

Essas orientações apresentadas no RCNEI indicavam também que as ações pedagógicas envolvendo o ato de brincar e manipular os brinquedos são situações de exploração das diversas vivências de construção da masculinidade e da feminilidade, o que significava um ensino e uma aprendizagem para além dos papéis sociais hegemônicos atribuído ao que é ser menino e menina. Ou seja, essas normas tinham a intenção de interferir na percepção profissional dos educadores, no sentido da desconstrução das relações interpessoais infantis definidas por interpretações e significados sociais de gênero. Um exemplo disso é o fato de que o menino deve apenas brincar com o carrinho e jogar bola, enquanto a menina deve brincar com boneca e de “casinha”.

Entretanto, embora se reconheçam determinados avanços na educação escolar brasileira, por conta da implementação das propostas de políticas públicas educacionais contempladas pelo RCNEI, deve se destacar a carência de investimentos na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Essa falta de investimento público na formação profissional do educador estava de acordo com a política neoliberal adotada pelo governo brasileiro na época da publicação do RCNEI (Rosemberg, 2002).

Em consonância com essas diretrizes estabelecidas no RCNEI, os PCN também contemplaram no Ensino Fundamental os aspectos social, cultural, político, econômico e psicológico da sexualidade, considerando-a como inerente ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, na coleção de documentos que formavam os PCN existia um intitulado Orientação Sexual. Assim, a ES na escola configurava um tema transversal no currículo escolar, podendo ser ensinado e aprendido em outras áreas do conhecimento, não se limitando apenas à disciplina de ciências/biologia (Vianna & Unbehaum, 2006).

Entretanto, afirmava-se no documento Orientação Sexual que, em alguns momentos, determinados assuntos específicos do tema sexualidade não estariam contemplados em todas as áreas de conhecimento do currículo. Ou seja, o documento afirmava que poderiam existir situações específicas do cotidiano da sala de aula que necessitariam de uma intervenção docente.

Porém, para que o docente consiga intervir em determinadas situações de conflito entre os estudantes e acolher as dúvidas e necessidades das crianças em relação às temáticas de gênero e de sexualidade, se faz necessária uma substancial formação inicial e continuada específica desse profissional com relação à ES (Brasil, 1997).

Apesar de o PCN representar um importante avanço no ensino e na aprendizagem dos temas sexualidade e gênero na escola, existem críticas contundentes a respeito de suas propostas pedagógicas, como, por exemplo, o fato de o conceito de gênero aparecer especificamente no documento Orientação Sexual, podendo não ser contemplado nas diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, Vianna e Unbehaum (2006) criticaram que o ensino sobre o conceito de gênero não deveria se limitar às ações pedagógicas que tratam do tema sexualidade, corpo e prevenção de infecções sexualmente transmissíveis ou de gravidez não planejada, mas sim ir mais além dentro do conteúdo de outros temas transversais existentes nos PCN como Trabalho e Saúde e nas diferentes áreas do conhecimento contempladas nos PCN como Geografia, História, Matemática, entre outros.

É notório que esse avanço do ensino e da aprendizagem do tema sexualidade e gênero na escola brasileira, proporcionado pela proposta do PCN, tem uma relação com o desejo de mudança na educação pleiteada pelos movimentos sociais, que surgiram em consequência da redemocratização do país. Ou

seja, essa proposta normativa valorizou a atuação educativa da escola no que diz respeito ao tema sexualidade, bem como ampliou o ensino e a aprendizagem do conceito de gênero, atendendo a solicitação da sociedade.

Entretanto, essa política pública formalizada nos PCN não permitiu um debate mais alargado sobre os temas sexualidade e gênero na escola, especialmente, na perspectiva de minimizar a desigualdade social relacionada aos padrões hegemônicos de sexualidade e sobre a importância de ensinar e aprender sobre o conceito de gênero na escola (Vianna, 2012).

Além disso, a implantação dos PCN foi negligenciada em sua execução na escola brasileira, por se tratar de um documento normativo sem a prerrogativa de lei. Soma-se a isso, o fato de os conteúdos transversais que tratavam sobre sexualidade e gênero, em outras disciplinas afins da Educação Sexual, terem sido considerados temas secundários na grade curricular das escolas, o que condicionou o ensino e a aprendizagem desse tema ao critério e à decisão individual do docente. Em outras palavras, a legitimidade e a eficácia desse documento normativo foram menosprezadas, pois inexistia também uma política de avaliação e de acompanhamento da prática pedagógica implementada pelo docente na sala de aula (Vianna & Unbehaum, 2006).

O descaso das políticas públicas educacionais no Brasil, somado à carência de recursos orçamentários para atender a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, são fatores responsáveis pela negligência e até mesmo inexistência do ensino e aprendizagem da ES de crianças na escola. Pode-se confirmar essa afirmativa ao se analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, implementados pelo governo brasileiro em 2002.

Embora esse documento normativo, acima referido, determine a necessidade de formação de professoras/es no nível superior de ensino, nas suas Diretrizes não estão contemplados o ensino e a aprendizagem dos temas sexualidade e gênero, tanto na formação inicial quanto na continuada dos docentes do Brasil. Essa contradição e descaso contribuiu para o desleixo na execução das propostas do RCNEI e dos PCN, que deveriam ser implementadas nas escolas de todo o país, o que resultou numa precária, difusa, isolada e, até mesmo, inexistente efetivação do ensino e da aprendizagem dos temas em questão na escola brasileira.

Uma proposta isolada no sentido de reforçar a implantação dos PCN ocorreu nos estados de São Paulo e da Paraíba. Foi apresentado um Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, denominado “Parâmetros em Ação”, com a finalidade de assessorar as secretarias de educação estadual e municipal. A meta era executar as diretrizes estabelecidas pelo governo brasileiro, atendendo à necessidade e à realidade regional local. Entretanto, essa iniciativa isolada foi desconsiderada por

pressão de ordem política e operacional, resultando num impedimento de qualquer debate e, ao mesmo tempo, nenhuma formação orientada sobre o tema sexualidade que havia sido contemplada nos PCN (Brasil, 1999; Vianna & Unbehaum, 2006).

A partir de 2003, a governação do Brasil foi conquistada pelo Partido dos Trabalhadores, elegendo o presidente Luís Inácio Lula da Silva, o qual seguiu uma agenda política de ideologia da esquerda progressista. Nesse momento, de mudança de políticas públicas, se intensificaram os movimentos sociais, a reconhecer e a reivindicar o respeito à diversidade do ser humano.

Esses movimentos sociais, em parte, ocorreram em consequência das reestruturações administrativas, voltadas às políticas públicas estabelecidas pelo governo federal. Foram institucionalizadas várias secretarias de governo com o objetivo de atender essas reivindicações de determinados grupos sociais, que historicamente foram oprimidos e desconsiderados pelas políticas públicas de governo.

Dentre essas políticas públicas acima referidas, relacionadas tanto à educação quanto à saúde e aos direitos humanos, destacam-se: o programa Brasil Sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB¹¹ e de Promoção da Cidadania Homossexual (2004), a Política Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), o Programa Gênero e Diversidade na Escola (2006), o Programa Saúde na Escola (2007), o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2009), o Programa Nacional em Direitos Humanos (2009) e a Política Nacional de Enfrentamento a Violência contra mulher (2011).

Em conformidade com o tema dessa tese de doutorado se encontra o Programa Gênero e Diversidade na Escola, o qual foi oficializado em 2006, com o objetivo de promover a educação continuada dos profissionais de educação que atuam no nível do Ensino Fundamental, através da modalidade de educação à distância. Embora desde o ano de 2004 até 2011 esse programa tenha sido oficializado pelo governo federal, nota-se que o mesmo não foi contemplado como decreto governamental, amparado na forma da lei.

Dessa maneira, percebe-se que a iniciativa de fortalecer a ES na escola brasileira, principalmente na virada do século XX para o XXI, foi estimulada pela percepção mais alargada da sociedade, com relação às temáticas de sexualidade, de gênero e de direitos humanos. Ou seja, essa relação conjuntural estava aquém do entendimento na área de conhecimento médico e biológico, pois passou a fazer parte da circunstância social e cultural.

¹¹ A sigla GLBT (gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais) foi utilizada originalmente na redação do Programa Brasil sem Homofobia, disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf.

Entretanto, esse inovador cenário social e cultural estimulou acirrados debates sobre as propostas apresentadas nas políticas públicas de governo, voltadas ao tema sexualidade, gênero e direitos humanos, o que afetou também as discussões sobre a necessidade da ES na escola brasileira. Esses exaltados debates refletiram de maneira negativa na escola. Exemplo disso foi o veto ao uso de material didático utilizado pelo Projeto Escola sem Homofobia, em 2011, e a reformulação do Plano Nacional de Educação e a discussão acerca da Base Nacional Comum Curricular. Tudo isso por interferência de ideologias moralistas e conservadoras defendidas por políticos ligados a instituições religiosas, tanto evangélica quanto católica, no Congresso Nacional (Vianna & Bortolini, 2020).

Diante desse cenário de conflito político, a respeito do que ensinar e aprender sobre sexualidade e gênero na escola brasileira, foi aprovado na forma da lei o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE). Nesse Plano, por influência dessas instituições religiosas, os termos gênero e orientação sexual – os quais faziam parte do Plano anterior em vigor, e que contemplava de maneira avançada a ES na escola – foram excluídos do texto final desse documento oficial (Vianna & Bortolini, 2020).

Essa controversa política a respeito da ES na escola, inicialmente tratada no Congresso Nacional, se disseminou nas demais assembleias legislativas estaduais e câmaras municipais. Esse embate político resultou em planos de educação regional, os quais quando analisados e confrontados divergiram em seus objetivos. A maioria desses planos seguiram as decisões contrárias à ES estabelecida no PNE. Entretanto, alguns desses planos se comprometeram em contemplar o tema sexualidade e gênero como parte da disciplina ES na escola (Pessoa et.al, 2017).

Em 2015, foram oficializadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, que atenderam as reivindicações de valorização da educação pública básica, voltada à formação inicial a nível do ensino superior, e também continuada dos profissionais da educação (Brasil, 2015). Essas novas normativas enfatizaram que é importante nessa formação a inclusão da temática da diversidade sexual e de gênero. Ou seja, o conteúdo curricular dessa formação do profissional da educação básica teria de contemplar e garantir o tema sexualidade e gênero, tanto na área de ES quanto nas demais áreas interdisciplinares.

O desdobramento disso resultou na oferta de novas disciplinas que atendiam a esse tema como parte da grade curricular das universidades federais brasileiras, como ficou comprovado pela investigação de Rizza e colegas (2018). Essa investigação destacou também que algumas dessas disciplinas foram oferecidas como obrigatórias. Entretanto, a maioria foi contemplada como disciplina optativa, fazendo parte da grade curricular dos cursos de Licenciatura. Diante disso, somente oito dessas

disciplinas contemplaram o conteúdo da Educação Sexual, o que representou um prejuízo da formação inicial dos educadores do nível de ensino básico.

Ainda nesse mesmo momento de mudanças e novas propostas de políticas públicas foi aprovada, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na forma de lei (Brasil, 2017). Essa normativa foi exclusivamente voltada à educação escolar e definiu as bases para o desenvolvimento dos programas curriculares, a nível federal, estadual e municipal, atendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Essas normativas propostas na BNCC seguiram as mesmas diretrizes de ações e conteúdos educacionais adotados pelos Planos Nacional e Regional de Educação Básica. Ou seja, foram suprimidos os temas e conteúdos relacionados à diversidade, à sexualidade e ao gênero. Por outro lado, foi proposto que essas temáticas fossem adotadas somente no oitavo ano do Ensino Fundamental. Esse conteúdo no oitavo ano faz parte de uma abordagem de cunho preponderantemente biológico restrito à disciplina de Ciências da Natureza. Foram também utilizadas nomenclaturas desatualizadas e ultrapassadas, tal como referente à Doença Sexualmente Transmissível em vez de Infecção Sexualmente Transmissível.

Portanto, é notório que esse documento normativo acima referido legitimou, de maneira restritiva e autoritária, quem, onde e quando deve ser ensinado e ter aprendido o tema diversidade, sexualidade e gênero na escola brasileira (Monteiro & Ribeiro, 2020).

Além disso, o Ministério da Educação tem reelaborado diferentes políticas nacionais com a justificativa de atualização para atender as demandas geradas pela BNCC. Como por exemplo a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica (Brasil, 2019a), a qual instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica. Diferente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica de 2015, esse novo documento não menciona o ensino e a aprendizagem sobre sexualidade, educação sexual e gênero.

Nota-se que existem inúmeras e contundentes análises reflexivas a respeito dessas normativas, que embasaram as mais recentes políticas públicas da educação brasileira. Especialmente, pelo fato de atenderem o interesse de instituições que defendem a privatização da educação, somado às interferências de grupos religiosos fundamentalistas, que desejam eliminar a ES na escola brasileira (Freitas, 2017; Hypolito, 2019; Rodrigues et al., 2020).

Nesse sentido, portanto, se faz pertinente citar a opinião de Corrêa (2019) sobre a elaboração e a proposta da BNCC: “O texto da BNCC, ao negar o regionalismo, silenciando o pluralismo étnico e

cultural, reforça as desigualdades sociais e educacionais, o que para nós é lamentável, contrariando toda a legislação e seu mérito, que trazem tal respeito.” (p. 282).

2.2.2. A Educação Sexual em Portugal

O caminho trilhado pela implantação da Educação Sexual na escola portuguesa, assim como percebeu-se no histórico sobre a Educação Sexual na escola brasileira, está atrelado aos acontecimentos políticos e históricos do país. Ou seja, em Portugal a introdução dessa formação escolar tem sofrido interferência social e política, especialmente com respeito aos valores morais e às ações culturais que marcaram um determinado momento histórico.

Como exemplo disso, Pontes (2011) destacou que a instituição católica atuou com imensa influência e relevância em Portugal, particularmente entre o período da monarquia até o século XIX. Durante esse período predominou um importante controle social, resultando na normalização e na vigilância do comportamento sexual do povo português.

No início do século XX, essa influência e interferência moral da doutrina religiosa cristã, com respeito ao comportamento sexual dos indivíduos portugueses, foi ampliada com a participação dos profissionais da saúde médica. Esses profissionais publicaram inúmeros livros e artigos científicos, especialmente no contexto da academia, enfatizando o pensamento e a conduta moral como uma forma de controle do comportamento sexual.

Em 1926, após quase duas décadas da implantação da república portuguesa, foi decretado um golpe militar, o que afastou os partidos republicanos do poder. Seguidamente, em 1933 foi plebiscitada uma nova Constituição, dando início ao Estado Novo, liderado por António de Oliveira Salazar. Nesse momento histórico, a ES na escola portuguesa foi alvo de controle e de repressão, interferindo nas ações pedagógicas e nos conteúdos programáticos das disciplinas afins a esse tema (Pontes, 2011).

No final da década de 1960, teve início o processo político de redemocratização da governação do Estado português. Nesse momento histórico, inúmeros movimentos sociais aclamaram por mudanças políticas, inclusive com iniciativas reivindicatórias de restaurar o ensino e a aprendizagem da ES na escola portuguesa. Essa mudança dos rumos da governação estimulou os debates a respeito das ideias conservadoras e arcaicas relacionadas ao tema sexualidade.

Ao mesmo tempo, as mulheres portuguesas se organizaram e lutaram pela legitimidade dos seus direitos civis universais, tais como a legalização do aborto e o uso de procedimentos e medicamentos contraceptivos. Por outro lado, os jovens portugueses debatiam e questionavam o ordenamento jurídico do contrato de casamento, o qual, nessa época, ainda era aceite pela sociedade

portuguesa aos moldes tradicionais da união estável entre os casais, com o objetivo de constituir uma família.

Em 1971, o governo português promoveu uma importante reforma nas políticas públicas de educação, por conta do elevado índice de analfabetismo ainda presente no país (Alves, 2012). Como resultado dessa reforma ministerial, em 1973, foi constituída a Comissão para o Estudo da Educação e Sexualidade. Essa iniciativa oficial do Ministério da Educação promoveu importantes mudanças administrativas a respeito do tema sexualidade na escola portuguesa, o que reformulou o cenário de repressão e controle do Estado, anteriormente adotado (Frade et al., 2009).

Entretanto, essa reforma política na educação portuguesa foi interrompida, em virtude da instabilidade social vivida na época, o que culminou com a revolta popular denominada a Revolução dos Cravos, em 25 de abril de 1974. Esse movimento social interrompeu o regime de governação ditatorial do Estado Novo, resultando na redemocratização do país.

A partir desse novo ordenamento político, que se estendeu até à década de 1990, aconteceram importantes transformações sociais, econômicas e políticas no país, como foi constatado por Pontes (2011, pp. 61-62):

Sumarizando, dos anos 60 para os anos 90 verificou-se, em Portugal, uma adoção progressiva de atitudes mais liberais, que resultou numa maior permissividade face à sexualidade pré-conjugal, na diminuição da representação da família como função reprodutora, na aceitação quase unânime do planeamento familiar e do divórcio, no decréscimo da importância do casamento em consequência de uma maior valorização da realização individual, numa maior diversidade de tipos de famílias, no reconhecimento da utilidade das instituições pré-escolares e numa maior atenção face aos problemas da desigualdade entre homens e mulheres.

Essas inúmeras transformações políticas vivenciadas pela sociedade portuguesa estimularam o debate e a reformulação da concepção da ES na escola. Nesse momento, nota-se a presença atuante de diversos grupos e entidades sociais, os quais representavam a juventude, o educador, a associação de pais e os signatários da religião católica, entre outros. Por conta disso, a formulação da ES em meio escolar resultou da pluralidade de ideias e interesses diversos, defendidos por esses grupos e essas entidades sociais.

Em 1984, foi aprovada a primeira lei (Portugal, 1984) a tratar do ensino e da aprendizagem do tema sexualidade na escola portuguesa. Essa Lei n.º3/84 definiu a proposta de Educação Sexual e de Planeamento Familiar, tendo sido alvo de imensa oposição e crítica por parte dos setores mais conservadores da sociedade portuguesa. Em virtude disso, afirmaram Pontes e Ribeiro (2015) que a ES

em meio escolar aconteceu de maneira limitada, o que contemplou somente as disciplinas relacionadas com os temas saúde e planeamento familiar.

Entretanto, essas normativas na forma da lei afirmaram o compromisso do governo português em se responsabilizar pela divulgação de estratégias políticas voltadas à implantação da ES no meio escolar, especialmente direcionada aos jovens. Nota-se que, nesse momento, as crianças ficaram fora desse processo de reformulação da ES, vindo a se concretizar somente alguns anos depois, como será debatido a seguir (Anastácio, 2007).

Passados dois anos, já em 1986, foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Nessa Lei n.º 46/86 contemplava-se a possibilidade de se abordar a ES no meio escolar, mais especificamente no seu Artigo 50 que versa sobre Desenvolvimento Curricular (Portugal, 1986). Com a aprovação dos Planos curriculares dos níveis básicos e secundários, decretado pelo governo português, foi contemplada a proposição do conteúdo que deveria ser desenvolvido pela disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social. Essa determinação oficial permitiu “uma margem elevada de autonomia às escolas” (Pontes, 2011, p. 64).

Durante a década de 1990, até ao início do século XXI, o governo português promoveu e estimulou, através do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde, programas e projetos de investigação voltados para saúde no meio escolar. Entre essas iniciativas governamentais destacaram-se o Projeto de Educação Sexual e Promoção da Saúde nas Escolas e a Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde (Pontes, 2011).

O desenvolvimento do Projeto Educação Sexual e Promoção da Saúde resultou num documento referente às Orientações Técnicas sobre Educação Sexual e Promoção da Saúde nas Escolas, publicado em 1998. No ano seguinte, em 1999, essas iniciativas governamentais foram contempladas com a publicação da Lei n.º 120/99, cujo objetivo foi reforçar as garantias do direito à saúde sexual e reprodutiva, tornando então aí a ES obrigatória (Anastácio, 2007).

Em 2000 essa lei foi regulamentada através do Decreto-Lei n.º 259/2000. Embora esse decreto garantisse a obrigatoriedade da ES na escola portuguesa, havia a condicionante de que esse tema deveria estar relacionado ao contexto social, como também a necessidade da formação inicial e continuada de professoras e professores, e a necessidade da transversalidade da ES em outras disciplinas afins. Entretanto, na prática foi constatada a prioridade no relacionamento desse tema com a área da saúde médica (Pontes & Ribeiro, 2015).

Apesar desse Decreto-Lei anteriormente citado contemplar em sua competência algumas incipientes medidas relacionadas à organização do currículo escolar, foi somente o Decreto-Lei seguinte,

de número 6/2001 (Portugal, 2001) que reformulou e definiu de maneira objetiva as diretrizes desse documento balizador das disciplinas e dos projetos educativos oferecidos pela escola. Nesse sentido, foram definidas três áreas afins no contexto pedagógico, nomeadas como: a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica.

Nesse contexto, de reformulação do currículo escolar, foi priorizada a integração de maneira transversal da ES com outras diferentes disciplinas e projetos educativos. Isso resultou num desafio pedagógico para os educadores, os quais demonstraram certa dificuldade na formalização dessa proposta de reforma curricular. No período entre os anos de 2002 e 2004 ocorreu um descompasso e um retrocesso na promoção das ações de governo voltadas à ES na escola portuguesa. Foi extinta a Comissão de Coordenação de Programa de Educação para a Saúde e foram também paralisadas as ações de governo promovidas pela Rede Nacional de Escolas Promotoras da Saúde (Frade et al., 2009).

Esse retrocesso na implantação de políticas públicas voltadas a promover a ES na escola portuguesa foi o resultado da falta de orientações específicas promovidas pelo Ministério da Educação (Frade et al., 2009). É importante também destacar que foi durante essa estagnação do processo educativo, promovido pela governação à época, que ocorreu a participação mais incisiva das ideias conservadoras, de cunho religioso.

A partir de 2005, o governo português através do Ministério da Educação instituiu o Grupo de Trabalho para a Educação Sexual, cuja meta foi a retomada dos programas pedagógicos da ES na escola, no contexto da promoção da saúde. Esse Grupo ministerial investiu e promoveu um imenso esforço na realização de diversas propostas pedagógicas e também a realização de eventos científicos, com a missão institucional de organizar e implantar uma nova perspectiva da ES na escola portuguesa.

O relatório final (Grupo de Trabalho de Educação Sexual, 2007) dessa ação de governo atendeu à formalização de um programa de Educação para a Saúde, pautado em quatro áreas específicas da pedagogia. Dentre essas áreas, foram atendidos os temas sexualidade e infecções sexualmente transmissíveis, com conteúdos programáticos mínimos a serem adotados. Foi contemplada também a organização das atividades pedagógicas práticas voltadas a esses temas. Outras duas ações administrativas importantes respeitavam à grantia oficial da implementação da ES desde o 1.º Ciclo de Ensino Básico (1º CEB), bem como reafirmara a importância de parcerias institucionais entre as escolas e os centros de saúde como contemplado na Lei n.º 120/99 (Portugal, 1999; Frade et al., 2009).

Com o decorrer da aplicabilidade dessa política pública, acima referida, surgiram pertinentes discussões e críticas com respeito a essas ações educativas de governo, especialmente no que tange ao tema sexualidade e à formação inicial e continuada dos educadores. Para atender a essa reivindicação,

o governo português publicou a Lei n.º 60/2009 (Portugal, 2009), a qual reafirmou a obrigatoriedade da ES meio escolar.

Essa lei mais recente promoveu uma reestruturação administrativa da escola, a definir uma carga horária mínima anual das atividades pedagógicas na área da ES e da promoção da saúde. Ou seja, essa lei reafirmou a necessidade das parcerias institucionais entre as unidades de saúde, a escola e outras instâncias do poder público, nacional e regional. Além dessas novas ações administrativas, essa lei, através da Portaria n.º 196-A/2010 estabeleceu um conteúdo programático mínimo que deveria ser ensinado e aprendido nas áreas curriculares não disciplinares e também de maneira transversal nas áreas curriculares disciplinares (Frade et al., 2009; Pontes & Ribeiro, 2015).

Percebe-se que em Portugal a implantação oficial da ES na escola aconteceu cerca de uma década antes da formalização promovida pelo governo no Brasil. Com a particularidade de que no Brasil os PCN não tiveram um caráter obrigatório, pois se caracterizou somente como um referencial para o currículo escolar, atendendo ao tema Orientação Sexual como uma proposta de ensino e de aprendizagem transversal, a ser tratado nas diversas disciplinas afins a esse tema.

Entretanto, embora a obrigatoriedade da ES na escola portuguesa tenha sido legalizada bem antes de o ser no Brasil, ainda se percebe um processo de imenso conflito, debate e adaptação na aplicabilidade do tema sexualidade na escola em Portugal (Pontes & Ribeiro, 2015). A plena formalização das atividades pedagógicas promovidas pela ES no meio escolar português, embora já esteja legitimada na forma da lei, ainda requer ultrapassar imensos desafios, no que concerne à sua implantação de maneira sistemática e ampliada em todas as instituições de ensino do país (Matos et al., 2014; Pontes & Ribeiro, 2015; Anastácio, 2018).

Dentre esses desafios institucionais mais proeminentes se encontra a formação inicial e contínua nas temáticas de sexualidade, gênero e ES dos docentes que atuam na escola portuguesa, especialmente dos que atuam no nível de ensino 1º CEB. Essa escassez de formação inicial e contínua em ES resultou na noção de que apenas os educadores das áreas das Ciências Biológicas é que devem abordar as temáticas citadas (Alvarez & Marques Pinto, 2012; Valente et al., 2017; Branco, 2017). Além disso, se faz necessário ultrapassar determinadas concepções sobre a ES e a sexualidade das crianças pequenas, no que tange aos tabus e preconceitos sociais recorrentes nas ações e nos ensinamentos dos educadores, os quais evitam a abordagem dessa temática (Anastácio, 2015).

Por outro lado, é consenso entre esses autores acima citados que já aconteceram determinados avanços estruturais na área da ES na escola portuguesa. Como exemplo disso, se percebe determinadas ações pedagógicas mais concretas e conceitualmente avançadas, além da crescente formação inicial e

continuada dos educadores, na área da ES, e a positiva avaliação da implementação da lei, por parte dos gestores e coordenadores pedagógicos, no que diz respeito à Educação para a Saúde (Matos et al., 2014).

Em síntese, percebe-se que a obrigatoriedade da ES em meio escolar em Portugal está presente na análise do conteúdo dos normativos, na forma da lei. Já no Brasil, não existe uma lei que determine essa obrigatoriedade. Entretanto, o que acontece são apenas orientações com respeito à presença do conteúdo no currículo escolar. Nota-se também que em Portugal existe uma relação institucional entre as políticas públicas de governo voltadas para o planeamento familiar e para essa obrigatoriedade da ES na escola. Como exemplo dessa interação se destaca a política governamental que assegura a interrupção voluntária da gravidez, a Lei n.º 16/2007 (Portugal, 2007).

Dessa maneira, o Estado português garante na forma da lei as políticas públicas voltadas à saúde e legitima a ES na escola. Em relação aos demais países da comunidade europeia, essa política educacional adotada e garantida pela governação portuguesa preconiza uma coerência com as diretrizes educacionais determinadas pela UNESCO e pela OMS.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3.1. A pesquisa-ação

Na intenção de compreender se os docentes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) no Brasil se percebem como profissionais socialmente legitimados para abordar as temáticas de sexualidade e gênero no âmbito da Educação para a Sexualidade (ES), traçando um paralelo com a experiência dos docentes de 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, optou-se por realizar uma pesquisa-ação.

A pesquisa-ação, além de pesquisar sobre a realidade de interesse do estudo, no esforço de contribuir para a produção de conhecimento em determinada área, busca também colaborar por meio de uma ação com essa realidade observada. Em outras palavras, o investigador que se propõe a realizar uma pesquisa-ação pretende contribuir com o conhecimento científico acerca de uma problemática específica e também deve desempenhar um papel ativo na realidade onde essa problemática se desenrola (Thiollent, 2011).

Uma das contribuições da pesquisa-ação é a possibilidade de estudar, de maneira dinâmica, os diferentes aspectos envolvidos em uma realidade específica. Nesse sentido, Thiollent (2011, p. 25) afirmou que: “[...] pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação.”.

Assim, partindo da problemática observada na realidade de Portugal e do Brasil acerca da abordagem das temáticas de sexualidade e gênero no âmbito da ES, pretendeu-se, além de compreender as dimensões envolvidas no processo de reconhecimento social do docente de 1º CEB e de AIEF em desenvolver um trabalho em ES, também contribuir com a reflexão sobre a prática pedagógica em ES dos docentes de AIEF do Brasil.

É necessário afirmar aqui que o sentido de transformação ao qual Thiollent (2011) se referiu deve ser pensado de forma realista dentro da pesquisa-ação. Dessa forma, a transformação aqui indicada está relacionada com a possibilidade de compartilhar com docentes do Brasil, participantes das três fases de desenvolvimento da investigação, conhecimentos científicos acerca da Educação para a Sexualidade e de como ela é pensada em diferentes países a partir das políticas públicas educacionais.

Além dessa possibilidade de compartilhamento do conhecimento produzido acerca da ES e das temáticas de sexualidade e gênero, a eventualidade de transformação também relacionou-se com a possibilidade de subsidiar um espaço para que os docentes do Brasil refletissem acerca da prática

pedagógica em ES. Essa reflexão estaria relacionada tanto à organização do trabalho docente quanto ao contexto das políticas públicas em ES no Brasil.

Nesta investigação realizou-se um paralelo entre a experiência dos docentes de AIEF do Brasil e a experiência dos docentes de 1º CEB de Portugal, pois observou-se que Portugal, em termos de políticas públicas, parte da premissa da obrigatoriedade da ES por meio de uma lei específica. Já no Brasil não existe uma lei específica que verse acerca da obrigatoriedade da ES, mesmo após a reformulação das políticas públicas educacionais ocorridas nos últimos 10 anos.

Nesse sentido, buscou-se selecionar e combinar métodos de caráter qualitativo e quantitativo, pois compreendeu-se que essa triangulação possibilitaria olhares diferentes acerca da problemática investigada. Entretanto, essa investigação foi predominantemente de caráter qualitativo, porém, lançando mão da utilização de técnicas de coleta e de análise de dados tanto qualitativos quanto quantitativos.

Em outras palavras, objetivando a integração de todos os tipos de dados produzidos e interpretados durante a pesquisa-ação, procedeu-se à triangulação metodológica para aprofundamento do conhecimento acerca das orientações técnicas, das práticas pedagógicas e da percepção de legitimidade dos docentes dos AIEF no Brasil, em paralelo com a realidade dos docentes de 1º CEB em Portugal, no que diz respeito ao trabalho de ES contemplando as temáticas de sexualidade e de gênero. Essa triangulação metodológica possibilitou, assim, o enriquecimento da compreensão da realidade investigada (Azevedo et al., 2013).

A pesquisa-ação desta tese se desdobrou em três fases. Foram elas: diagnóstico, ação e avaliação. A fase de diagnóstico na pesquisa-ação busca explorar o campo da investigação e apreender a realidade dos participantes, com a coleta de diferentes informações disponíveis. Já a fase de ação consiste no planejamento e na execução de uma ação com vistas a esclarecer ou resolver o problema identificado durante o diagnóstico. Por fim, na fase de avaliação busca-se, de forma realista, observar as implicações, a nível individual e coletivo, do processo de ação empreendido durante a pesquisa-ação (Thiollent, 2011).

Nesse sentido, na fase de diagnóstico teve-se como objetivo realizar um paralelo entre a experiência dos docentes de 1º CEB de Portugal e dos docentes de AIEF do Brasil acerca da abordagem da ES e das temáticas de sexualidade e gênero em meio escolar. Para construir esse paralelo entre os dois países realizou-se um estudo documental das legislações e dos documentos normativos acerca da abordagem da ES e também um estudo exploratório com aplicação de um questionário aos docentes dos níveis de ensino investigados em cada país.

Assim, no estudo documental realizou-se, primeiramente, um levantamento das legislações e dos documentos normativos dos dois países acerca da abordagem das temáticas de sexualidade e gênero na área educacional. Após esse levantamento, procedeu-se a uma análise qualitativa acerca das características dessas legislações e desses documentos, tendo como referência as orientações internacionais sobre ES, tanto da WHO (2010) quanto da UNESCO (2018).

Já no estudo exploratório, ainda na fase de diagnóstico, realizou-se a aplicação de um questionário aos docentes de 1º CEB de Portugal e aos docentes dos AIEF do Brasil. As respostas dos docentes a esse questionário foram submetidas a uma análise estatística descritiva e inferencial, com objetivo de comparar as respostas dos docentes entre os dois países.

Esse paralelo entre Portugal e Brasil possibilitou um panorama mais alargado das diferenças acerca dos contextos de cada país sobre a abordagem dos temas sexualidade e gênero no âmbito da ES, tanto em relação às políticas públicas quanto à experiência dos docentes de 1º CEB e de AIEF.

Além disso, é importante ressaltar que também fizeram parte desse diagnóstico os processos de pesquisa bibliográfica, de fundamentação teórica e de elucidação dos problemas e objetivos da pesquisa-ação (Thiollent, 2011). A teoria, nesta pesquisa-ação, teve espaço fundamental para refletir e pensar sobre o processo histórico de formulação documental e de prática em ES nos países investigados. Além disso, esta pesquisa-ação também se constituiu a partir da reflexão da realidade observada como professora atuante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, e durante o período como estudante de doutoramento na Universidade do Minho, em Portugal.

Na fase de ação realizaram-se quatro Sessões Formativas sobre as temáticas de sexualidade e gênero no âmbito da ES com os profissionais docentes dos AIEF do Brasil. Esses docentes foram selecionados a partir das suas indicações de interesse em participar dessas sessões, em uma pergunta específica realizada na parte de declaração de consentimento no questionário aplicado na fase de diagnóstico. Essas Sessões Formativas foram gravadas e transcritas na íntegra. A partir do texto dessas transcrições, realizou-se uma Análise Temática com o objetivo de aprofundar o conhecimento acerca de como esses profissionais enxergavam o seu papel na abordagem das temáticas de sexualidade e gênero no âmbito da ES.

Por fim, na fase de avaliação, realizou-se um encontro de Grupo Focal com os mesmos docentes participantes das Sessões Formativas para que eles avaliassem o processo formativo pelo qual passaram. Além disso, buscou-se perceber e aprofundar as reflexões dos profissionais acerca do reconhecimento social da legitimidade dos docentes de AIEF no trabalho em ES.

A pesquisa-ação foi escolhida por se entender que seria uma escolha teórico-metodológica comprometida não apenas com a construção de conhecimento acerca da realidade investigada, mas também comprometida com a possibilidade de contribuir com a transformação dessa realidade. Nesse sentido, optar por realizar as ações formativas com os professores e professoras participantes da investigação no Brasil significou reconhecer que os mesmos são sujeitos do conhecimento e não meramente “objetos de pesquisa”. A ação de formação se configura como um momento rico de discussão e reflexão da prática pedagógica à luz da teoria, ou seja, da práxis docente, fazendo assim emergir novos conhecimentos sobre a realidade das práticas pedagógicas em ES (Franco & Lisita, 2014).

Em relação aos procedimentos éticos, elaborou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para cada momento da investigação. Ou seja, foram elaborados TCLE para os questionários, para as Sessões Formativas e para o Grupo Focal. Tanto a aplicação do questionário quanto a realização das Sessões Formativas e do Grupo Focal aconteceram de maneira *on-line*.

No caso dos questionários optou-se pela aplicação *on-line* por ser uma maneira de alcançar um maior número de docentes nos dois países, por conta das limitações logísticas encontradas durante a investigação. Já a realização de forma remota das Sessões Formativas e do Grupo Focal se deu por conta do estabelecimento do afastamento social para o controle da pandemia de COVID-19, no ano de 2020.

O projeto de investigação de doutoramento foi submetido e aprovado pelos comitês de ética tanto da Universidade do Minho (Parecer CEICSH 026/2020) quanto da Universidade Federal do ABC, por meio da Plataforma Brasil (Parecer n.º 3.946.264).

A seguir serão apresentados, em detalhe, os procedimentos de coletas e de análise de dados desenvolvidos em cada fase da pesquisa-ação.

3.1.1 Fase de diagnóstico

3.1.1.1. Coleta de dados documental: legislações e documentos normativos acerca da Educação para a Sexualidade em Portugal e no Brasil

Com vistas à realização do paralelo entre Portugal e o Brasil acerca do trabalho em Educação para a Sexualidade em meio escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscou-se comparar como os temas de sexualidade e de gênero foram abordados na legislação e na documentação normativa para o currículo escolar dos dois países.

Dessa maneira, realizou-se um levantamento acerca das legislações e dos documentos que versavam sobre a abordagem da ES em meio escolar a nível internacional e a nível nacional, em Portugal e no Brasil. No Quadro 1 apresentam-se os documentos analisados nesta investigação:

Quadro 1 - Documentos analisados na fase de diagnóstico a nível internacional e nacional (Portugal e Brasil)

NÍVEL/PAÍS	DOCUMENTOS ANALISADOS NA FASE DIAGNÓSTICO
Internacional	<i>Standards for Sexuality Education in Europe – a framework for policy makers, educational and health authorities and specialists (WHO, 2010);</i> <i>International technical guidance on sexuality education: An evidence informed approach for schools, teachers and health educators (UNESCO, 2009);</i> <i>International technical guidance on sexuality education: An evidence informed approach for schools, teachers and health educators (UNESCO, 2018).</i>
Portugal	Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto (Portugal, 2009); Portaria n.º 196-A/2010 (Portugal, 2010); Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação [DGE-MEC], 2017a); Referencial de Educação para a Saúde (DGE-MEC, 2017b).
Brasil	Base Nacional Comum Curricular – documento principal sobre o Ensino Fundamental (Brasil, 2017); Temas Contemporâneos Transversais na BNCC – Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos (Brasil, 2019b); Temas Contemporâneos Transversais na BNCC – Proposta de práticas de implementação (Brasil, 2019c); Documentos listados como Marcos Legais em relação aos temas contemporâneos transversais: Direitos da Criança e do Adolescente (Lei Nº 9.394/1996 [2ª edição, atualizada em 2018. Art. 32, § 5º] e Nº 8.069/1990. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 [Art. 16 - Ensino Fundamental]); Educação em Direitos Humanos (Lei Nº 9.394/1996 [2ª edição, atualizada em 2018. Art. 12, Incisos IX e X; Art. 26, § 9º], Decreto Nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP Nº 8/2012 e Resolução CNE/CP Nº 1/2012. Parecer CNE/CEB Nº 05/2011); Saúde (Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. Decreto Nº 6.286/2007); Vida Familiar e Social (Lei Nº 9.394/1996 [2ª edição, atualizada em 2018. Art. 12, Inciso XI; Art. 13, Inciso VI; Art. 32, Inciso IV e § 6º], Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010).

A escolha desses documentos se deu pela aplicabilidade e implementação das leis, decretos, pareceres, portarias em Portugal e no Brasil no período de realização do doutorado. Dessa forma, por conta da privação de diretrizes específicas sobre ES no Brasil, optou-se por explorar as diferentes legislações e documentos indicados no documento Temas Contemporâneos Transversais na BNCC - Contexto histórico e pressupostos pedagógicos (Brasil, 2019b).

3.1.1.2. Coleta de dados empíricos: elaboração e aplicação de questionários aos docentes de 1º CEB de Portugal e de AIEF do Brasil

Além da comparação a nível de legislação e documentação normativa, buscou-se também comparar o entendimento dos docentes de Portugal e do Brasil acerca da organização da ES em relação à modalidade e aos temas no nível de ensino do 1º CEB e dos AIEF. Além disso, buscou-se analisar o entendimento dos docentes dos dois países acerca dos efeitos do trabalho em ES para as crianças do nível de ensino investigado, conhecer quais os possíveis impedimentos à abordagem da ES no cotidiano escolar e analisar se os docentes de 1º CEB e de AIEF se reconhecem como profissionais legítimos para abordar as temáticas de sexualidade e gênero no âmbito da Educação para a Sexualidade (ES).

Dessa forma, participaram da aplicação do questionário professores e professoras de 1º CEB de Portugal e de AIEF do Brasil, os quais estavam atuando em 2020 em sala de aula em algum ano dos níveis de ensino investigados. Obteve-se, então, uma amostra de conveniência, a qual dependeu da disponibilidade de participação dos docentes dos dois países. Assim, destaca-se que os dados obtidos não são generalizáveis.

A partir da revisão da literatura, da legislação e dos documentos normativos acerca da Educação para a Sexualidade em Portugal e no Brasil, a qual foi a primeira etapa a ser levada em consideração na construção do instrumento (Pacico, 2015), construiu-se em conjunto o Questionário Educação para a Sexualidade em Meio Escolar (QESME) em duas versões: uma versão para Portugal (QESME_Pt) e uma versão para o Brasil (QESME_Br). Essas duas versões foram necessárias, pois realizou-se a devida adaptação da escrita em relação às questões gramaticais e ortográficas, no intuito de atender as necessidades de cada país, sendo adequado à população investigada.

Com ciência das limitações existentes, optou-se por construir o questionário por considerar as especificidades de cada país, não só linguísticas, mas também relacionadas à legislação, à estruturação e organização educacional. Além de levar em consideração os termos específicos da profissão docente em cada país (Pacico, 2015, p. 56).

A primeira versão do questionário ficou composta por 34 questões, onde 14 se desdobravam em subquestões para aprofundamento das informações. Nesse sentido, existiam no instrumento questões abertas e fechadas, sendo organizadas da seguinte forma:

- 1) Onze questões, abertas e fechadas, para caracterização da amostra - incluíram-se gênero, idade, estado civil, tempo de serviço, anos que lecionava e formação contínua e ações específicas em ES, tanto no percurso profissional quanto nas escolas em que os docentes estavam atuando;

- 2) Três questões, abertas e fechadas, em relação às concepções do docente sobre a temática e a prática pedagógica e/ou o tipo de abordagem da ES do mesmo;
- 3) Quatro questões com chaves de resposta em escala de Likert de quatro pontos, em relação ao grau de concordância dos docentes à modalidade de implementação da ES em meio escolar, aos efeitos da ES para as crianças, à adequação de temas a serem abordados no nível de ensino de 1º CEB e AIEF e em relação às reações dos diferentes atores escolares à implementação de atividades didáticas sobre sexualidade e gênero no âmbito da ES na sala de aula;
- 4) Quinze questões, abertas e fechadas, sobre a percepção do docente em relação às atitudes e aos comentários de diferentes atores escolares, presenciados no cotidiano escolar, os quais foram considerados pelos docentes como homofóbicos e machistas;
- 5) Uma questão aberta para observações ou reflexões dos docentes suscitadas pelo questionário, que, no entanto, não foram abordadas em alguma questão do instrumento.

Com o questionário finalizado no formato “.doc” (Word), realizou-se a transposição do questionário para o Google Formulário. Durante a transposição, observou-se a adaptação da estrutura do questionário e também se realizaram algumas correções na escrita das questões. Além disso, adicionou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em uma seção separada, antes de iniciar as questões propriamente ditas.

Após a transposição do questionário para o Google Formulário, realizou-se uma aplicação a uma amostra-piloto com docentes de Portugal e do Brasil, sendo o segundo passo da construção de um instrumento (Pacico, 2015). Para isso, gerou-se um *link* na própria plataforma Google Formulário para compartilhamento por e-mail e WhatsApp a 20 profissionais docentes, sendo 10 de cada país.

Após a coleta de respostas do teste piloto, realizou-se a construção de um banco de dados no software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, versão 27.0) para realização de teste de confiabilidade por meio do coeficiente Alfa de *Cronbach* (1951 apud Hutz et al. 2015). Esse teste foi escolhido por ser o mais utilizado para avaliar a consistência interna de dados coletados com apenas uma ocasião de aplicação. Além disso, se fez necessário realizar um teste de confiabilidade para que o instrumento “meça de forma consistente aquilo que foi projetado para medir” (Pacico, 2015, p. 56). Esse se configura como o terceiro passo da construção do instrumento.

No teste piloto, obtiveram-se cinco respostas de docentes de Portugal e nove respostas de docentes do Brasil, totalizando 14 respostas ao questionário. Observou-se, no processo do teste piloto, a dificuldade para colher as respostas junto aos docentes no tempo determinado para a aplicação.

Após isso, seguiu-se para a análise das respostas, no sentido de verificar as seguintes questões:

- 1) Se as adaptações na escrita dos questionários corresponderam às necessidades gramaticais e ortográficas dos dois países;
- 2) Se as informações pessoais e profissionais solicitadas no questionário contemplavam a necessidade da investigação para caracterização da amostra;
- 3) Se as questões contemplavam os objetivos da investigação;
- 4) E avaliar se existia a necessidade de uma possível reestruturação de alguma questão.

Em relação ao item 1 (necessidades gramaticais e ortográficas dos dois países) observou-se que as adaptações gramaticais e ortográficas realizadas na escrita do questionário supriram as demandas dos respondentes, até mesmo nos termos específicos em relação à organização estrutural da instituição escolar dos dois países. Assim, não foram indicadas dúvidas em relação aos termos utilizados para se referir aos profissionais envolvidos na organização escolar, ao nível de ensino e aos termos teóricos específicos. Entretanto, em relação ao questionário para os docentes do Brasil, atualizou-se a nomenclatura do nível de ensino pesquisado de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Dessa maneira substituiu-se a nomenclatura Ensino Fundamental I pela nomenclatura Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto ao item 2 (informações pessoais e profissionais) observou-se a necessidade de inclusão de uma questão sobre a formação inicial dos profissionais para caracterização da amostra, com o intuito de ter informações acerca dessa formação. Dessa forma, estruturou-se uma questão aberta.

Em relação ao item 3 (alcance dos objetivos da investigação) realizaram-se maiores mudanças. Ao pensar sobre o objetivo da investigação, inseriu-se uma questão com opções de escala de Likert com o intuito de observar a consideração dos docentes em relação à sua visão acerca do reconhecimento da sua legitimidade na abordagem das temáticas de sexualidade e gênero no nível de ensino investigado, buscando assim entender se os professores e as professoras consideravam que a legislação e as políticas de formação de cada país asseguravam seu reconhecimento social enquanto profissionais legítimos para o trabalho em ES e se entendiam como papel da escola a abordagem das temáticas de sexualidade e gênero.

Além da inserção da questão acima referida, observou-se também a necessidade de melhorar a redação de alguns itens nas questões com escala de Likert para atender às nomenclaturas teóricas atualizadas sobre a temática, além de eliminar itens que se remetiam a um mesmo objetivo.

Por fim, em relação ao item 4 (necessidade de reestruturação de questões), observou-se a necessidade de transformação de questões abertas em questões fechadas, e vice-versa, por se ter constatado que as respostas obtidas no teste piloto não estavam de acordo com o objetivo das questões.

Em relação às escalas, realizou-se o teste Alfa de *Cronbach* no programa SPSS (Versão 27.0) para averiguar a confiabilidade do tipo consistência interna (Almeida et al., 2010). Segundo Zanon e Hauck Filho (2015), os valores do coeficiente alfa devem ser maiores que 0,70 (considerado aceitável), sendo os valores mais próximos a 1 de maior confiabilidade do teste.

As variáveis dependentes consideradas e com escalas de Likert no teste piloto foram: modalidade de implementação, efeitos da ES para as crianças, temas e impedimentos. Na questão sobre modalidade de implementação da ES no 1º CEB e nos AIEF o valor de Alfa de *Cronbach* foi 0,382, considerado baixo. Já nas questões relativas à opinião dos docentes sobre os efeitos da ES para as crianças, sobre os temas pertinentes ao nível de ensino pesquisado e sobre os impedimentos à abordagem da ES, obteve-se o valor >0.70. Os resultados do teste encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1 - Resultado do teste de confiabilidade de escalas do questionário com amostra piloto

Variáveis	n de itens	α
Modalidade	4	0,382
Efeitos	12	0,815
Temas	13	0,701
Impedimentos	6	0,978

Após o teste de confiabilidade, realizaram-se os ajustes na escrita das questões, citados anteriormente, e a inserção de questão de escala de Likert acerca da variável legitimidade do profissional de 1º CEB e de AIEF, também citada anteriormente.

Além disso, realizaram-se alguns ajustes na estrutura do questionário no formulário do Google, inserindo em cada seção das subquestões a informação sobre a questão que o docente estava respondendo, com o objetivo de evitar que o respondente voltasse à seção anterior para lembrar a questão a ser respondida. Essa adaptação foi necessária para evitar qualquer desconforto aos respondentes do questionário, buscando diminuir as desistências ou evitar que o docente respondesse de forma equivocada ao solicitado na questão.

Além desses ajustes citados acima, também se transformaram algumas questões em subquestões. Essa transformação foi realizada por considerar que mantinham similaridade com o objetivo de outras questões, pretendendo evitar que os respondentes esquecessem a informação pedida

anteriormente. Após isso, o questionário ficou com 33 questões, onde 15 dessas questões se desdobravam em subquestões.

Por fim, avaliou-se a sistematização das respostas recebidas para análise da estrutura do questionário e se os dados coletados correspondiam ao que se esperava na construção da pergunta. Além de observar se as respostas dos docentes às questões estavam de acordo com os objetivos da investigação.

A partir das dúvidas apontadas pelos respondentes e da avaliação das respostas no estudo piloto, realizaram-se pequenos ajustes gramaticais e ortográficos e partiu-se para a aplicação com a amostra definitiva (Apêndice A e Apêndice B).

A aplicação do questionário para a amostra definitiva também aconteceu por meio da plataforma do Google Formulário, em 2020. Para alcançar os sujeitos da amostra recolheram-se endereços de e-mail dos vários centros de formação e de alguns agrupamentos de escolas de 1º CEB de Portugal, assim como se procedeu a divulgação em grupos desse público no Facebook e envio a docentes conhecidos.

Já no Brasil, além da divulgação entre grupos de docentes dos AIEF, realizaram-se solicitações às Secretarias de Educação de quatro municípios da grande São Paulo. Entretanto apenas três Secretarias autorizaram a realização da pesquisa. A partir da autorização, entrou-se em contato com as escolas para fazer o levantamento do interesse em participar do estudo. A partir desse levantamento, entrou-se em contato pelos e-mails institucionais das escolas com o convite e o *link* do questionário para compartilhamento com os docentes.

Alcançou-se 144 respostas em Portugal e 120 respostas no Brasil. Com a aplicação do critério de seleção dos participantes, o qual era de estar atuando em 2020 com turmas do nível de ensino investigado, totalizou-se em 119 respostas em Portugal e 107 respostas no Brasil. Dessa forma, construiu-se um banco de dados definitivo no SPSS e realizou-se novamente o teste de confiabilidade interna, obtendo-se o valor $> 0,70$ para todas as questões, como apresentado na Tabela 2:

Tabela 2 - Resultado do teste de confiabilidade de escalas do questionário com amostra definitiva

Variáveis	n de itens	α
Legitimidade	6	0,820
Modalidade	5	0,797
Efeitos	11	0,963
Temas	15	0,934
Impedimentos	6	0,787

A elaboração de duas versões do questionário, uma para o Brasil e outra para Portugal, foi importante para redação das questões de acordo com as necessidades linguísticas de cada país. Ou seja, por existir diferenças entre diversos termos relacionados com as questões de legislação e organização educacional, além de necessidades ortográficas e gramaticais características de cada país, considerou-se que a diferenciação de versão do instrumento facilitou a recolha de dados.

A utilização do cálculo do coeficiente alfa de *Cronbach*, o qual teve como objetivo testar a confiabilidade interna das questões com escala de Likert, possibilitou identificar quais itens e quais questões necessitavam de uma atenção maior, no sentido de aumentar a confiabilidade do instrumento. Além disso, a coleta com amostra-piloto possibilitou observar a necessidade de algumas correções em termos específicos, além de inserção de questão com escala Likert importante para o alcance dos objetivos da investigação. A análise das respostas também possibilitou reflexões acerca da escrita e a reorganização da estrutura do questionário, para que o mesmo não ficasse cansativo.

Por fim, observou-se que a confiabilidade do instrumento se tornou mais alta, com valores desde aceitáveis ($\alpha > 0,70$) até excelentes ($\alpha > 0,90$). Dessa forma, considerou-se o instrumento com confiabilidade interna e validado para os dois países.

3.1.2. Fase de Ação

Para a fase de ação foi estabelecida e planejada a realização de Sessões Formativas com docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil que indicaram interesse em participar das Sessões. Essa indicação de interesse de participação foi coletada por meio de uma pergunta adicionada ao fim do TCLE do questionário on-line “Educação para a Sexualidade em Meio Escolar” aplicado no Brasil, durante a fase de diagnóstico¹².

Até ao momento do convite para as Sessões Formativas (julho de 2020) havia 45 respostas de docentes do Brasil ao questionário. Dessas 45 respostas, 26 docentes indicaram interesse em participar das Sessões Formativas. Além dessa indicação de interesse, também se considerou para realização do convite o critério de seleção de participantes estabelecido para a investigação, ou seja, estar atuando em algum ano dos AIEF em 2020.

Com a aplicação do critério, acima referido, dos 26 docentes que indicaram interesse em participar das Sessões Formativas, apenas 16 docentes estavam dentro do critério estabelecido. Assim, enviou-se um e-mail para esses 16 docentes com um convite para o encontro de esclarecimento sobre

¹² A pergunta aos docentes do Brasil sobre o interesse ou não de participação nas sessões formativas, previstas para a fase de ação, foi adicionada ao final do TCLE do questionário on-line aplicado no Brasil a partir da solicitação do Comitê de Ética do país.

como aconteceriam as Sessões Formativas previstas para agosto de 2020. Dessa forma, solicitou-se que os docentes indicassem o melhor dia e horário para a realização desse encontro e qual a plataforma de chamada de vídeo com que eram mais familiarizados.

Dos 16 e-mails enviados, obteve-se resposta apenas de sete docentes confirmando o interesse em participar das Sessões Formativas e indicando as informações solicitadas para o encontro de esclarecimento. A partir desse levantamento, o encontro de esclarecimento aconteceu no primeiro sábado do mês de agosto de 2020, por meio da plataforma Google Meet.

Esse encontro de esclarecimento teve os seguintes objetivos:

- 1) Apresentar os objetivos da investigação de doutorado;
- 2) Explicar como aconteceriam as Sessões Formativas no contexto da pandemia;
- 3) Levantar as expectativas e as necessidades formativas dos docentes participantes sobre as temáticas de sexualidade, gênero e Educação para a Sexualidade;
- 4) Combinar o dia da semana e o horário para a realização das Sessões Formativas;
- 5) Combinar o envio do TCLE elaborado para as Sessões Formativas por e-mail aos docentes.

Nesse encontro, se esclareceram as dúvidas dos docentes suscitadas pela apresentação da investigação. Além disso, em conjunto com os docentes, se estabeleceu que as Sessões Formativas aconteceriam uma vez por semana, nas tardes dos sábados subsequentes ao dia em que aconteceu o encontro de esclarecimento. A plataforma escolhida para realização dos encontros de forma remota e síncrona foi o Google Meet.

O TCLE para as Sessões Formativas, e também para o Grupo Focal que aconteceria na fase de avaliação, foi enviado posteriormente por e-mail. Dessa forma, solicitou-se que os docentes preenchessem e assinassem, retornando o documento digitalizado por e-mail.

No segundo sábado de agosto iniciaram-se os encontros das Sessões Formativas, onde compareceram apenas seis docentes, sendo esse o número de participantes até ao final da pesquisa de campo, na fase de avaliação. Em outras palavras, houve a desistência de uma das profissionais da educação que participou do encontro de esclarecimento, sem prévia justificativa.

As Sessões Formativas foram planejadas para que durassem 1 hora e trinta minutos, mas duraram em média 2 horas e trinta minutos. Esse planejamento das Sessões foi estruturado a partir de diversos temas, com vista aos objetivos da pesquisa. Além disso, para dinamizar o processo formativo

remoto e síncrono, previu-se diferentes intervenções e métodos didáticos para a abordagem das temáticas de sexualidade, gênero e ES.

A Sessão Formativa 1 teve como título: “Sexualidade e gênero, o que são?” e tinha como objetivo conhecer as concepções de sexualidade e gênero dos professores e das professoras participantes por meio de discussões dialogadas, além de expor uma revisão histórica e crítica acerca dos conceitos de sexualidade e gênero.

Dessa forma, realizou-se, primeiramente, uma roda de conversa para apresentação dos participantes e dos pesquisadores. Nesse sentido, os docentes participantes tiveram oportunidade de relatar seus percursos profissionais e também relatar se já tinham entrado em contato com as temáticas de sexualidade e gênero nos seus percursos formativos. Em seguida, realizou-se uma roda de conversa, onde os docentes dos AIEF do Brasil puderam expressar, de forma mais sistemática, o que entendiam por sexualidade e gênero.

Após a realização dessas primeiras rodas de conversa, recolhendo assim as respostas dos docentes acerca das suas concepções sobre sexualidade e gênero, realizou-se uma apresentação expositiva, com apoio de slides, do levantamento teórico acerca dos conceitos de sexualidade e gênero ao longo da história da humanidade. Esse momento expositivo foi importante para situar os professores e as professoras participantes em relação ao referencial teórico da investigação.

A Sessão Formativa 2 teve como tema “Educação para a Sexualidade: a realidade em outros países, no Brasil e os tipos de abordagem em Educação para a Sexualidade”. Nesse sentido, buscou-se apresentar a concepção de Educação para a Sexualidade (ES), o histórico da ES no Brasil a partir dos documentos oficiais com os Referenciais Nacional em Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os exemplos do trabalho em ES em outros países (principalmente Portugal) e os tipos de abordagem possíveis na Educação para a Sexualidade.

Assim, primeiramente realizou-se a recapitulação da Sessão Formativa 1 a partir de uma roda de conversa para discussão e reflexão sobre as concepções sobre sexualidade e gênero que os docentes trouxeram no início das Sessões e o que foi discutido na exposição teórica da literatura científica. Nessa roda de conversa buscou-se observar nas respostas dos docentes se encontravam semelhanças ou diferenças entre as suas concepções e os conceitos apresentados e se faziam relação com os seus contextos e suas histórias de vida, pessoal e profissional.

Num segundo momento, realizou-se uma roda de conversa sobre os conhecimentos dos professores e professoras sobre ES, coletando as respostas dos docentes para algumas perguntas sobre

o que conheciam e entendiam do trabalho em ES, como acontecia o trabalho em ES em suas escolas e se eles já teriam realizado alguma atividade pedagógica em ES.

Por fim, após as respostas dos docentes na roda de conversa, descrita acima, realizou-se uma fala expositiva com apoio de slides sobre a ES, as abordagens possíveis e como se propõe, a nível de legislação e documentação normativa no Brasil, em Portugal e outros países, o trabalho em ES no meio escolar.

Na sequência, a Sessão Formativa 3 teve como temática “Questões de sexualidade e gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil: A Base Nacional Comum Curricular”. Essa Sessão teve como objetivo realizar uma discussão com os participantes acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a nível de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), no sentido de problematizar a supressão ou silenciamento das questões de sexualidade e gênero no documento.

Iniciou-se a Sessão Formativa 3 com a recapitulação da fala expositiva sobre ES realizada ao final da Sessão Formativa 2. Isso se deu, pois no sábado de realização da segunda sessão duas professoras não puderam comparecer ao encontro. Após esse primeiro momento da Sessão Formativa 3, realizou-se uma roda de conversa sobre a organização do trabalho docente, perguntando aos participantes sobre os principais documentos e instrumentos que direcionavam o trabalho pedagógico docente no cotidiano escolar.

Além da pergunta sobre os principais documentos e instrumentos do trabalho docente, também se perguntou sobre os documentos que orientam o trabalho da escola e sobre a existência ou não da ES no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. Já sobre a BNCC, perguntou-se aos docentes se eles acompanharam o processo de elaboração e aprovação da BNCC e como foram abordadas as temáticas de sexualidade e de gênero, principalmente nos AIEF. Além disso, questionou-se se eles tiveram oportunidade de conhecer o texto da BNCC de 2017 e do documento Temas Contemporâneos Transversais de 2019.

No terceiro momento da Sessão Formativa 3, realizou-se a apresentação da estrutura do texto da BNCC e a leitura das 10 Competências Gerais da Educação Básica, as quais se encontram na BNCC. Esse exercício em conjunto com os docentes teve como objetivo desenvolver uma discussão crítica acerca do texto e de como as temáticas de sexualidade e de gênero apareceram (ou não) no corpo do documento, principalmente nos AIEF.

Por fim, no quarto momento foi realizada a divisão das áreas de conhecimento da BNCC entre os professores e professoras participantes. Solicitou-se que realizassem a leitura das componentes

curriculares dos AIEF e pensassem em possíveis abordagens ou atividades que envolvessem temáticas relacionadas a sexualidade e a gênero para apresentação na Sessão Formativa 4.

A quarta e última Sessão Formativa teve como tema “Educação para a Sexualidade: a prática pedagógica do professor de Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Essa última sessão teve como objetivo realizar discussões acerca da prática pedagógica do docente de AIEF em relação às temáticas de sexualidade e gênero.

Nessa Sessão realizou-se a recapitulação da Sessão Formativa 3 e seguiu-se a apresentação livre sobre o que as professoras e os professores pensaram acerca do trabalho em ES, com as temáticas de sexualidade e gênero, a partir da leitura das habilidades previstas das áreas de conhecimento divididas no final da Sessão Formativa 3.

Após a apresentação dos docentes, realizou-se uma roda de conversa sobre o exercício proposto a partir da leitura da BNCC. A conversa foi orientada para que os docentes participantes refletissem sobre como foi analisar as habilidades das áreas temáticas da BNCC, elencando o que facilitou e o que dificultou na hora de pensar as possíveis temáticas em ES.

É importante salientar que durante as semanas de realização das Sessões Formativas foi efectuado um processo de avaliação e de reflexão entre cada Sessão, replanejando, se necessário, o próximo encontro. Nesse sentido, primeiramente estava prevista a realização de cinco Sessões Formativas. Entretanto, ao refletir e avaliar a Sessão Formativa 3 e repensar a Sessão Formativa 4, optou-se por encerrar esse processo da Fase de Ação nessa última sessão. Isso foi decidido, pois avaliou-se em conjunto com os docentes que o objetivo da quinta Sessão Formativa foi alcançado a partir do exercício de pensar possibilidades pedagógicas em ES a partir da BNCC, apresentado pelos docentes na Sessão Formativa 4.

As sessões foram gravadas com a autorização dos participantes e transcritas na íntegra para serem submetidas à Análise Temática (Braun & Clarke, 2006).

3.1.3. Fase de avaliação

Na fase de avaliação realizou-se um encontro de Grupo Focal com os seis professores e professoras que participaram das Sessões Formativas. Esse Grupo Focal foi realizado no sábado seguinte à Sessão Formativa 4. Ou seja, o Grupo Focal foi realizado uma semana após o término das Sessões Formativas.

Inicialmente, o objetivo do Grupo Focal foi a avaliação dos participantes das Sessões Formativas do processo formativo sobre ES, sexualidade e gênero pelo qual passaram. Entretanto, adicionou-se no

roteiro do Grupo Focal como temas para discussão o trabalho em ES na escola de AIEF e a prática pedagógica na abordagem dos temas de sexualidade e gênero. Esses temas foram adicionados com vistas ao objetivo da investigação, para observar e coletar dados acerca do entendimento dos docentes sobre a legitimidade da abordagem da ES e das temáticas de sexualidade e gênero nos AIEF após as discussões realizadas nas Sessões Formativas.

A escolha pela realização de um Grupo Focal como fechamento e avaliação das Sessões Formativas, nesta pesquisa-ação, se deu por esse ser um instrumento onde o principal objetivo é levantar dados durante a interação de um grupo de pessoas a discutir sobre determinado tema (Gatti, 2005). Nesse sentido, o tema discutido pelo grupo foi o processo formativo por qual passaram e o entendimento dos mesmos sobre o trabalho em ES, gênero e sexualidade nos AIEF, a partir de suas experiências pessoais e após vivenciar esse processo formativo.

Dessa forma, após a realização da Sessão Formativa 4, construiu-se um roteiro com três temas para discussão. Esse roteiro pode ser encontrado no Apêndice C. O roteiro se faz necessário para orientar e estimular a discussão a ser desenvolvida no Grupo Focal. Nesse sentido, o investigador utiliza esse roteiro de maneira flexível, para que a discussão se mantenha no objetivo principal, mas sem engessar a condução da discussão. Assim, a abordagem de tópicos não previstos anteriormente no roteiro é uma possibilidade, entretanto, sem perder de vista o objetivo da investigação (Gatti, 2005).

Outro procedimento importante para a realização de um Grupo Focal é a criteriosa seleção dos participantes desse grupo. Dessa forma, se faz necessário pensar em características dos participantes por homogeneidade, mas também com algumas diferenças para que sejam suscitadas opiniões dos participantes diferentes ou divergentes. Essas decisões devem ter em vista os objetivos da investigação (Gatti, 2005).

Além disso, o número de participantes deve ser limitado preferencialmente entre 6 e 12 pessoas. Esse limite é necessário, pois, como afirma Gatti (2005), o Grupo Focal busca aprofundamento das questões a serem discutidas e em um número limitado de participantes abre-se a oportunidade de todos emitirem suas opiniões e participarem ativamente da troca de ideias e elaborações acerca do tema.

Assim, a composição do grupo composto para essa investigação de doutorado se deu, primeiro, pelo critério de seleção da amostra estabelecido no início da investigação, ou seja, os participantes deveriam ser professoras e professores a atuar, em 2020, em algum ano do nível de ensino dos AIEF. Além disso, outra característica comum aos participantes do Grupo Focal foi a participação das Sessões Formativas da Fase de Ação da pesquisa-ação aqui descrita.

Entretanto, a partir da caracterização dos participantes das Sessões Formativas e, conseqüentemente, do Grupo Focal, percebeu-se diferentes níveis de formação e em diferentes áreas de formação inicial. Além disso, também se observou que o tempo de atuação docente em escolas de educação básica entre os participantes do Brasil eram diferentes. Considera-se que essa diversidade enriqueceu a discussão sobre os temas, pois alguns participantes já atuavam em escolas durante a elaboração e aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e puderam vivenciar as formações e discussões sobre os PCN de Orientação Sexual. Já outros participantes tinham iniciado há menos de 2 anos sua atuação profissional em escolas de AIEF.

Assim, no início do Grupo Focal foi apresentado o objetivo do encontro. Além disso, foi explicado como a discussão seria desenvolvida, ou seja, seriam apresentados temas para o desenvolvimento das reflexões dos participantes. O encontro de Grupo Focal teve como duração 2 horas e trinta minutos. Assim, como as Sessões Formativas, o encontro foi gravado com o consentimento dos participantes, transcrito na sua integralidade e também submetido à Análise Temática (Braun & Clarke, 2006).

3.2. Procedimentos de Análise dos Dados

Na fase de diagnóstico foram utilizados dois tipos de instrumentos de coletas de dados. O primeiro foi a seleção e organização de documentos sobre ES a nível internacional e nacional, em Portugal e no Brasil. E o segundo instrumento utilizado foi um questionário aplicado a docentes de 1º CEB de Portugal e dos AIEF do Brasil.

Os documentos selecionados foram submetidos à análise documental, que teve um caráter qualitativo. Dessa forma, os documentos e legislações foram submetidos a uma análise qualitativa identificando a estrutura organizativa da abordagem em ES, além dos conteúdos e faixas etárias previstos para o trabalho das temáticas de sexualidade e gênero.

A análise documental foi considerada por Lüdke e André (2020) como uma técnica exploratória de uma problemática específica, a qual pode servir como um passo anterior a exploração com outros métodos de investigação. Esse tipo de análise, destacam as autoras, também pode ser utilizada para complementar os dados e informações obtidos em outras fases do estudo.

Se configuram como procedimentos metodológicos a serem seguidos na análise documental os seguintes passos, segundo Lüdke e André (2020):

- 1) Caracterização do tipo de documentos para utilização na análise documental;
- 2) Leituras e releituras para identificação de temáticas mais frequentes nos documentos e que abranjam os objetivos da investigação;

- 3) Após a organização dessas temáticas, deve-se buscar o retorno aos documentos para aprofundar a sua visão acerca dos mesmos e também aumentar o seu conhecimento buscando nos ângulos de análise do material;
- 4) Por fim, avalia-se se as temáticas selecionadas estão de acordo com o que se buscou encontrar nos documentos analisados e se estão em consonância com o que se objetivou na pesquisa.

Assim, nesta tese, a análise documental foi utilizada para realização de um diagnóstico acerca das políticas públicas em ES e os princípios da abordagem dos temas sexualidade e gênero em Portugal e no Brasil, traçando um paralelo entre os dois países. Essa foi uma forma de enriquecer e complementar as informações que seriam obtidas nas outras fases da pesquisa-ação (Lüdke & André, 2020). Em outras palavras, a análise documental, nesta pesquisa-ação, foi utilizada como uma técnica exploratória acerca das legislações e documentos normativos em termos de programa curricular em ES dos dois países aqui investigados.

Nesse sentido, a análise documental iniciou-se com uma leitura integral dos documentos selecionados. Após isso, identificou-se os conteúdos e a estrutura e organização curricular acerca da ES, tanto em Portugal quanto no Brasil. Teve-se, então, como parâmetro os documentos internacionais que descrevem, a partir de evidências científicas, como o trabalho em sexualidade e gênero pode ser organizado. Além desse paralelo com os documentos internacionais, a análise também foi orientada pelo arcabouço teórico apresentado no Capítulo 2 desta tese, rigor necessário para a realização da análise documental (Lüdke & André, 2020).

No segundo momento da fase de diagnóstico, com a coleta de dados a partir de um questionário para docentes de Portugal e do Brasil sobre o trabalho em ES no meio escolar, realizou-se uma análise quantitativa.

Dessa forma, após a recolha dos dados do questionário, utilizou-se novamente o software SPSS (versão 27.0) para realizar o tratamento desses dados. Esses dados coletados por meio do questionário foram organizados num Banco de Dados onde as respostas dos docentes de Portugal e do Brasil foram unificadas. O Banco de Dados foi também contruído no próprio SPSS.

Além disso, realizou-se uma análise quantitativa das variáveis classificadas em escalas de Likert. Assim, calculou-se as médias e os desvios padrão de cada variável para cada país e também comparando as médias de respostas entre Portugal e Brasil a partir do teste t de Student. Dessa forma, buscou-se observar se existiam diferenças significativas ($p < 0,05$) entre as médias de respostas dos docentes de 1º

CEB de Portugal e dos docentes dos AIEF do Brasil. As variáveis analisadas e apresentadas foram legitimidade, modalidade, efeitos, temas e impedimentos acerca da abordagem em meio escolar das temáticas de sexualidade e gênero no âmbito da ES.

O teste *t* de Student para amostras independentes foi escolhido considerando o objetivo de traçar um paralelo comparativo entre as respostas dos docentes de 1º CEB de Portugal e dos AIEF do Brasil (Alves, 2017). Nesse sentido, pode-se observar em quais variáveis as respostas dos docentes dos dois países se diferenciavam estatisticamente, no sentido de realizar um diagnóstico acerca das tendências em relação ao entendimento dos docentes sobre a abordagem das temáticas de sexualidade e gênero no âmbito da ES nos níveis de ensino investigados.

Já nas fases de ação e avaliação, os dados coletados a partir das transcrições dos quatro encontros das Sessões Formativas e do único encontro de Grupo Focal realizado na fase de avaliação, foram submetidos à Análise Temática.

Segundo Braun e Clarke (2006) a Análise Temática (AT) está relacionada com a identificação, a análise e o relato de padrões, ou seja temas, dentro de um conjunto de dados qualitativos. Esses processos de identificar, analisar e relatar temas a partir de uma análise criteriosa de dados produzidos depende da importância dos mesmos para a investigação.

Assim, as autoras descrevem um tema da seguinte forma: “Um tema capta algo importante sobre os dados em relação à questão de pesquisa, e representa um certo nível de respostas ou significado padronizado dentro do conjunto de dados.” (Braun & Clarke, 2006, p. 7). No entanto, segundo as autoras, a AT pode não apenas descrever, mas também apresentar uma interpretação dos dados, considerando os diferentes aspectos do tema da investigação.

A AT delineada nesta tese de doutorado seguiu as fases de desenvolvimento de análise a partir da indicação de Braun e Clarke (2006), descritas a seguir:

- 1) Fase 1: familiarizando-se com os dados - nessa primeira fase se faz necessário a leitura e releitura dos dados para que o investigador se familiarize com o conteúdo que aqueles dados trazem. Além disso, nesse primeiro momento, deve-se também empreender uma “leitura ativa” (Braun & Clarke, 2006, p. 14), ou seja, buscar ideias para as codificações que serão realizadas no próximo passo;
- 2) Fase 2: gerando códigos iniciais – a partir das primeiras ideias delineadas na primeira fase da AT, nessa segunda fase inicia-se o processo de codificação dos dados, ou seja, estabelecem-se códigos que identificam uma característica mais específica dos extratos (trechos de falas das transcrições das Sessões de Formação), organizando os

dados em grupos significativos que podem ser analisados a partir da questão de pesquisa;

- 3) Fase 3: procurando por temas – após codificar e agrupar o maior número possível de extratos e códigos em um quadro, busca-se combinar esses códigos em temas potenciais mais amplos. Essa combinação dos códigos pode resultar em temas, mas também em subtemas, dependendo do significado atribuído pelo pesquisador;
- 4) Fase 4: revisando temas – nessa fase o olhar do investigador deverá estar voltado a pensar os temas e subtemas que surgiram na fase anterior, em busca de um refinamento. Assim, nesse momento, deve-se levar em conta a coerência dos extratos e códigos dentro de cada tema e se esses temas parecem formar um padrão coerente com o conjunto dos dados coletados. Também deve-se perceber se os temas principais possuem diferenças entre si e se esses temas individualmente exprimem os significados encontrados no conjunto de dados. Essa fase deve ter como resultado uma primeira versão de um mapa temático;
- 5) Fase 5: definindo e nomeando temas – a partir da definição de um mapa temático satisfatório, resultado das fases anteriores, nessa fase identifica-se “a história” que cada tema apresenta, onde os dados e os significados descritos pelas codificações devem ser organizados de forma coerente. Essa “história” deve ser coerente dentro de cada tema e também de forma mais ampla, considerando os dados da investigação e os objetivos da mesma. Os temas não devem se sobrepor e apresentar características iguais dos dados, ou seja, esses temas devem ser complementares;
- 6) Fase 6: produzindo o relatório – nessa última fase, com o mapa temático totalmente trabalhado e retrabalhado, caso necessário, inicia-se o relato da Análise Temática, narrando de forma concisa, coerente, lógica e não repetitiva a história dos dados coletados e sua relevância em relação aos objetivos da investigação. Todo esse movimento deve levar em consideração o referencial teórico assumido no trabalho. É nesse momento também que o investigador deve buscar utilizar extratos (trechos de falas) que ilustram os argumentos apresentados em cada tema e também no conjunto da AT.

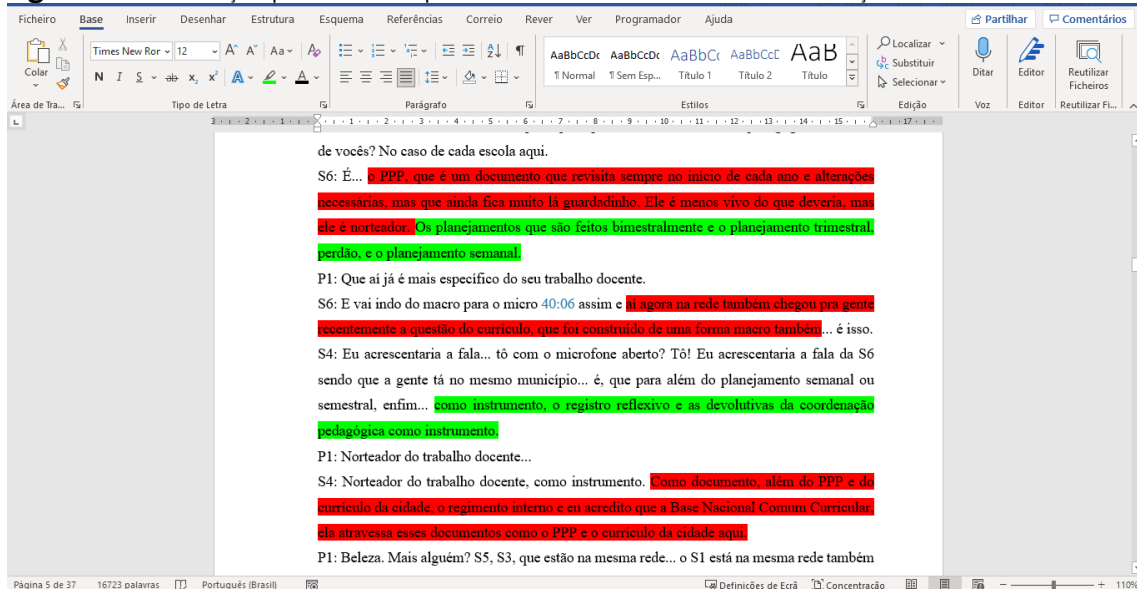
Em todo o processo de AT espera-se do investigador uma flexibilidade, pois as fases de desenvolvimento da AT podem ser revisitadas mais de uma vez, ou seja, o processo de análise pode ir e

voltar em alguns momentos. Além disso, dentro de cada fase, como na codificação e no refinamento de temas, pode acontecer a necessidade de ajustes no desenvolvimento desses processos (Braun & Clarke, 2006). Dito isso, a seguir, será descrito o processo de Análise Temática desenvolvido nesta tese.

A primeira fase da AT se caracteriza como a familiarização do investigador com os dados. Nesse sentido, realizaram-se diversas leituras das transcrições dos encontros das Sessões Formativas e também do encontro de Grupo Focal com os docentes do Brasil. Entretanto, o próprio processo de transcrição dos áudios das gravações também se qualifica como um processo de familiarização com os dados (Braun & Clarke, 2006).

Já nessa fase de leitura das transcrições foram sendo identificados os significados e padrões nas falas dos participantes do Brasil e anotadas ideias para a codificação futura. Assim, realizaram-se várias marcações nos extratos, ou seja, nas falas dos participantes, com diferentes cores, nos próprios arquivos das transcrições. Além do destaque dos extratos, também anotou-se as ideias principais de codificação num segundo arquivo. Cada cor utilizada indicava um padrão específico e um possível código, e caso o padrão se repetisse em outro extrato utilizava-se a mesma cor para destaque. Esse processo foi realizado no editor de texto Microsoft Word. A Figura 1 apresenta um exemplo dessa situação de identificação dos extratos por cores, onde cada cor representava um padrão:

Figura 1 - Identificação por cores dos padrões dos extratos de falas da transcrição da Sessão Formativa 3



Após as leituras das transcrições e a identificação dos significados e padrões que chamaram a atenção nas falas dos participantes destacados por cores, tanto nas Sessões Formativas quanto no Grupo Focal, na fase seguinte concentrou-se na codificação dos extratos. Nesse momento, a partir das ideias e

dos assuntos relevantes destacados na fase anterior, foi organizado um outro arquivo no Word com um quadro com duas colunas.

O quadro criado para codificação dos extratos das falas, citado acima, foi organizado da seguinte forma: na primeira coluna do quadro eram copiados os extratos dos dados destacados pelas cores referentes a cada assunto identificado; já na segunda coluna do quadro eram elencados os códigos iniciais de cada extrato. Para melhor compreensão, a Figura 2 traz um recorte do quadro de codificação de extratos da transcrição do Grupo Focal realizada nessa fase da AT:

Figura 2 - Recorte do quadro de codificação de extratos da transcrição do Grupo Focal realizada na fase 2 da Análise Temática

Extratos	Codificado para
S4: o que a gente fez pra mim primeiro se caracteriza como uma formação porque ela foi sistematizada e ela transformou mesmo o meu jeito de entender a educação para a sexualidade. Então era um termo ou um conceito ou uma ideia que eu tinha dúvidas, apesar que eu não me acho tão sem conhecimento prévio, de verdade, porque as vezes fala assim 'ah, foi uma novidade total'. A historicidade, as questões de como acontece em Portugal ou algumas ideias aqui que o pessoal falou, lógico que somaram no que eu já sabia, mas o principal pra mim é que me deu repertório pra discutir mais sobre isso, pra ter um embasamento assim até de currículo ou de conceito pra poder discutir sobre isso.	Ampliação de conhecimento
S2: Eu achei que um ponto positivo foi que a gente abordou conceitos teóricos complexos, mas ao mesmo tempo [era num ambiente?] descontraído. Então eu acho que até pra assimilar desse jeito, com esse [sistema? tema?] de interação foi mais positivo	Sobre o formato da formação
S2: [...] mas eu achei que foi tão legal que a gente teve a ideia de estender mais pra frente, talvez até com outros assuntos. É claro que sem ser todo sábado, mas eu acho que essa ideia de estender foi justamente um indicativo de que foi um sucesso.	Desdobramento da formação
S6: Eu achei bem interessante esse formato porque agora tudo é nesse formato, mas eu acho que a gente deu uma <u>dinamicidade</u> pra coisa que foi bem legal e nisso ficou vontade de pesquisar mais coisas e acho que isso é um ponto bem positivo porque embora você tenha trazido conceitos e você tenha trazido um pouco da	Sobre o formato da formação Desdobramento da formação

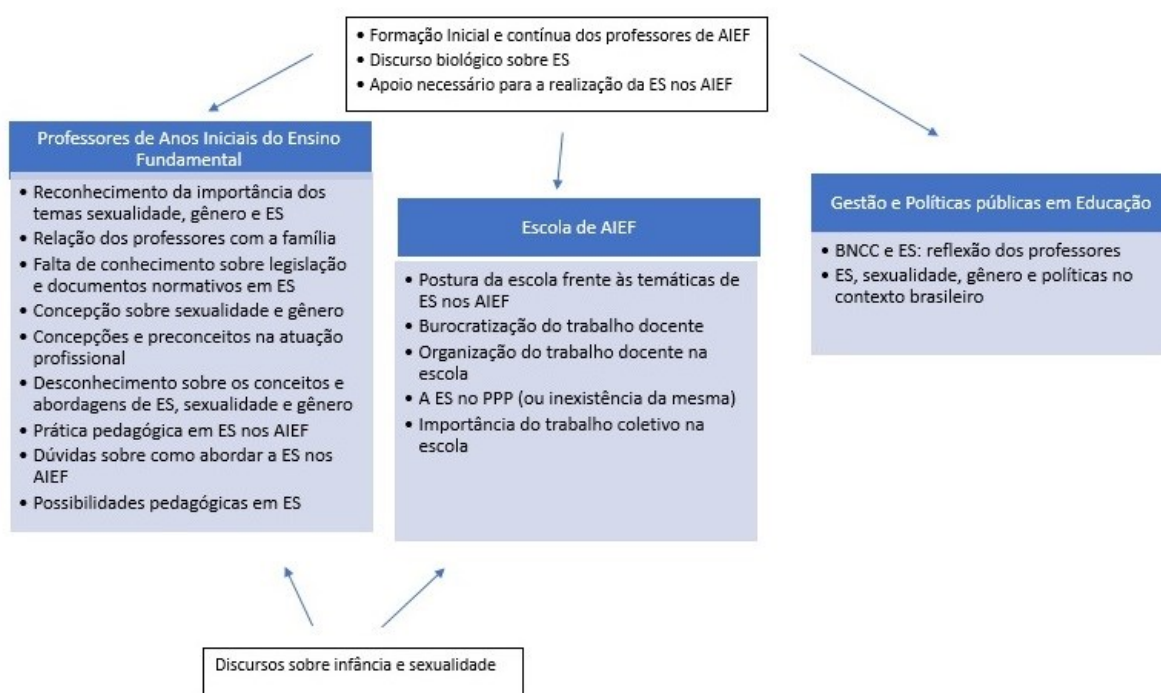
O processo de codificação inicial faz parte da análise, mas esses códigos elencados ainda não se configuram como os temas resultantes da AT. Assim, os códigos produzidos nessa segunda fase da AT buscaram identificar um conteúdo mais primário dos dados, sendo necessário nesse processo buscar codificar o maior número de extratos possível, mantendo seus contextos (Braun & Clarke, 2006). Dessa forma, quando se retirava um extrato das transcrições para adicioná-los no quadro de codificação, mantinha-se o contexto daquela fala, para que o extrato não ficasse com informações soltas dificultando o entendimento do mesmo.

Esse processo foi realizado com todas as transcrições, ou seja, as quatro transcrições das Sessões Formativas e também a transcrição do Grupo Focal. Ao final dessa fase de codificação resultaram dois quadros: um quadro com os extratos e os códigos das transcrições das Sessões Formativas, onde manteve-se a sequência das Sessões; e outro quadro com os extratos e os códigos da transcrição do encontro de Grupo Focal.

É importante destacar que o processo de codificação é flexível, onde alguns extratos, por vezes, foram codificados mais de uma vez ou foram decodificados e codificados novamente com outro código. Essa é uma característica necessária para a realização da AT e pode se repetir durante toda a análise (Braun & Clarke, 2006).

Na fase seguinte à fase de codificação, iniciou-se o processo de elaboração e organização dos temas. Braun e Clarke (2006) definem essa fase como “fase 3: procurando por temas”. Nessa fase realizou-se a triagem dos códigos estabelecidos na fase anterior, organizando-os para levantamento de potenciais temas. Essa triagem foi realizada por meio de um mapa mental realizado à mão, onde observou-se como os códigos podiam ser combinados, chegando-se a primeira indicação de três possíveis grandes temas que englobavam diferentes códigos que seriam possíveis subtemas. Os três primeiros temas foram: professor de AIEF, a escola de AIEF e a gestão e políticas públicas em ES no Brasil. A Figura 3 apresenta o primeiro mapa mental realizado:

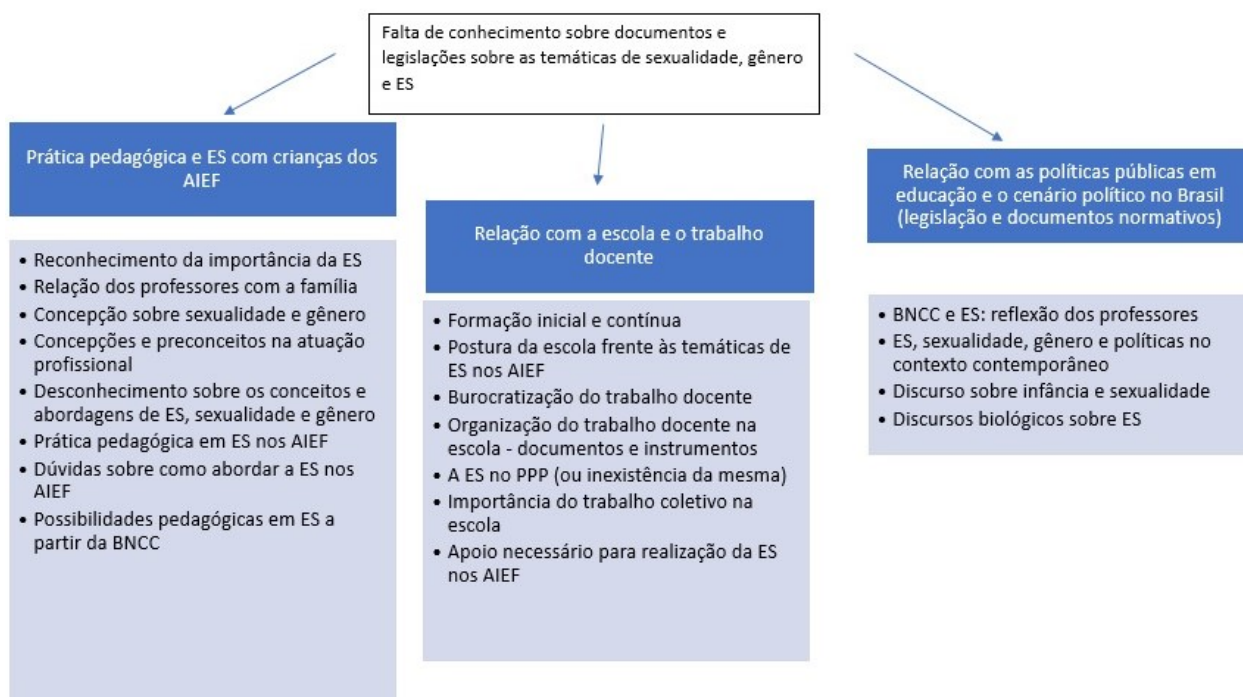
Figura 3 - Mapa mental resultante do primeiro exercício de triagem e organização dos códigos da AT das Sessões Formativas



Entretanto, como observável na Figura 3, quatro códigos estavam indicados para mais de um tema. Além disso, o tema sobre gestão e políticas públicas em Educação ficou apenas com dois códigos associados. Dessa forma, considerou-se necessário realizar uma segunda triagem, repensando essa organização do mapa temático.

Nessa segunda triagem, na tentativa de reorganização dos códigos, elaborou-se outro mapa mental onde foram reagrupados os códigos pensando em temas mais amplos, na tentativa de equilibrar a quantidade de possíveis subtemas a partir dos códigos. A Figura 4 apresenta o resultado do segundo mapa mental realizado. Percebe-se nessa Figura 4 que os temas já estavam organizados de forma mais equilibrada. Apenas um código, nesse momento da análise, foi indicado para mais de um tema, sendo decidido, antes de passar para a quarta fase, mantê-lo no tema sobre políticas públicas.

Figura 4 - Mapa mental resultante do segundo exercício de triagem e organização dos códigos da AT das Sessões Formativas



Nessa fase 3 também foram elaborados dois quadros, onde se dividiu os códigos e extratos por temas, a partir dos temas da segunda triagem. Um quadro reuniu a organização dos temas das Sessões Formativas e o outro quadro reuniu os temas construídos a partir da AT da transcrição do Grupo Focal. Na Figura 5 encontra-se um exemplo de como esses quadros foram organizados:

Figura 5 - Exemplo do quadro construído na terceira fase da AT onde encontram-se os códigos e extratos divididos pelos temas estabelecidos na segunda triagem

Código	Extratos organizados na sequência das sessões formativas
8. Concepção de gênero e sexualidade	<p>ANTES DA FALA EXPOSITIVA DA SF1 – RODA DE CONVERSA DE APRESENTAÇÃO</p> <p>S2: Enfim, eu fiz letras, fiz pedagogia também. Em 2014, quando eu comecei a dar aula houve a oportunidade de fazer um curso de especialização em gênero e diversidade na escola. Era um curso à distância, ele era oferecido pela universidade federal do paraná, pelo pólo da Universidade Aberta. Ah, eu confesso que eu fui fazer porque era de graça mesmo (risos) e eu queria evoluir funcionalmente, mas eu nem conhecia essas discussões sobre gênero, era tudo muito novo pra mim. Ai eu fiz o curso, gostei. Fiz outros cursos de especialização e em 2018 eu tive a oportunidade de fazer mestrado, em Educação. Ai eu acabei estudando gênero no mestrado e a pesquisa foi sobre os [professores?] 20:46 na escola onde eu atuo, a escola do Estado, entendem como gênero e foi muito interessante porque eu percebi que tem de tudo. Tem professor que vê o gênero como uma coisa estritamente biológica né, homem e mulher, já tem outros professores que pensam em características sociais, culturais. Percebi que os professores gostam de falar sobre e as vezes a gente pensa que eles não gostam, mas na verdade muitos gostam. Enfim, ai eu acabei o mestrado esse ano e tô aqui sobrevivendo no trabalho remoto com esse tanto de sala igual todo mundo aqui, né? É isso! (SF1)</p> <p>S3: [...] nunca trabalhei o tema, nunca tive nenhuma formação sobre o tema e são apenas aqueles que acontece pontual mesmo, assim, mas a escola nunca precisou fazer nenhuma intervenção. Assim, já tive alguns casos de, por exemplo, eu acho que uns 4 anos atrás, eu tive uma aluna do quinto ano que a irmã veio conversar comigo que tinha dado um chazinho para a menina, para a minha aluna porque não sabia o que ela estava fazendo na rua. (risos). Então, aquilo me chocou de tal forma e aí chamei a equipe gestora.</p>

A quarta fase teve por objetivo a revisão dos temas. Essa revisão foi realizada a partir dos quadros criados na fase anterior, onde encontravam-se os temas, prováveis subtemas e os extratos das transcrições. Braun e Clarke (2006) destacam que nessa fase deve acontecer o refinamento dos temas. Assim, o investigador deve analisar se os dados dentro dos temas são coerentes e expressam a ideia central daquele tema elencado. Além disso, os temas devem também ter ligações entre si, mas é necessário identificar as distinções existentes entre eles.

Nesse sentido, foi realizada uma revisão em duas etapas, como descrevem Braun e Clarke (2006): na primeira etapa revisou-se todos os extratos codificados dos dados de cada tema, buscando identificar se eles formavam um padrão coerente; na segunda etapa analisou-se se os temas individuais possuíam coerência no conjunto do mapa temático e se esse mapa temático refletia os sentidos evidentes no conjunto de dados a partir da lente teórica assumida na investigação.

Dessa forma, nessa fase foi avaliado se os mapas temáticos desenvolvidos a partir da AT das Sessões Formativas e do encontro de Grupo Focal estavam coerentes e se representavam o conjunto de dados analisados a partir do referencial teórico utilizado. Além disso, avaliou-se como os temas conversavam também com os dados já colhidos e analisados na fase de diagnóstico, buscando significados possíveis para a discussão futura.

Nesse momento também foram realizados ajustes de alguns códigos e extratos, recodificando-os para finalização do processo de construção dos mapas temáticos. Os ajustes foram necessários para que, no final dessa fase, restassem dois mapas temáticos – um para as Sessões Formativas e um para o encontro de Grupo Focal – com clareza sobre os diferentes temas e o que tratavam, como esses temas se encaixavam entre si e qual a história geral que a AT dos dados apresentou (Braun & Clarke, 2006).

Na quinta fase da AT definiu-se cada tema, a “história” que cada tema apresentava sobre os dados e como se encaixavam na “história global” da AT e também com os objetivos da investigação (Braun & Clarke, 2006). A partir disso, buscou-se nomear esses temas.

Finalizou-se o mapa temático das Sessões Formativas com três temas, sendo eles nomeados da seguinte forma: 1) Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a prática pedagógica em Educação para a Sexualidade e seus desdobramentos no cotidiano escolar; 2) A organização do trabalho docente na escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com as temáticas de gênero e de sexualidade no âmbito da Educação para a Sexualidade; e 3) O trabalho docente em Educação para a Sexualidade e a escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação ao cenário contemporâneo das políticas públicas em Educação.

Já o mapa temático resultante da AT da transcrição do Grupo Focal permaneceu com dois temas: 1) Avaliação dos docentes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o processo formativo realizado na fase de ação; e 2) Reflexões dos docentes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental suscitadas pelas Sessões Formativas e seus desdobramentos na prática docente em Educação para a Sexualidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, na sexta e última fase foi realizada uma análise final dos temas e partiu-se para a escrita do texto de apresentação de resultados, apresentando a narrativa analítica dos dados. Nessa narrativa analítica dos dados buscou-se trazer o argumento da tese com o objetivo de elucidar sobre sexualidade, gênero, Educação para a Sexualidade e o papel do professor e da professora de AIEF (Braun & Clarke, 2006).

Cientes das limitações da investigação qualitativa, a Análise Temática não se caracteriza como uma análise neutra e objetiva, mas sim como uma análise compromissada, a partir de uma lente teórica específica para leitura e interpretação dos dados da realidade (Braun & Clarke, 2006). Dessa forma, a análise apresentada nesta tese não é generalizável, pois ela reflete os interesses e concepções dos participantes desta pesquisa.

3.3. Caracterização dos participantes de cada fase da pesquisa-ação

3.3.1. Caracterização da amostra de docentes de Portugal e do Brasil participantes na fase de diagnóstico

Caracterização da amostra de docentes de 1º CEB de Portugal

Na aplicação do questionário em Portugal, obtiveram-se 144 respostas de docentes no total. Com a seleção da amostra realizada a partir do critério de seleção, consideraram-se as respostas de 119 docentes de 1º CEB.

Desses 119 respondentes, 93,3% da amostra declararam-se do gênero feminino (n=111) e apenas 6,7% declararam-se do gênero masculino (n=8). A média de idade dos respondentes da amostra foi de 48,82 anos (desvio padrão=8,125), com uma mediana de 50 anos e uma faixa etária de 25 a 65 anos.

Em relação ao estado civil, 64,2% dos respondentes indicaram que eram casados, seguido de 17,4% declarando-se divorciados ou separados, 13,8% indicaram ser solteiros e 4,6% assinalaram ser viúvos. É importante destacar que 10 pessoas não responderam essa questão (ficando n=109).

Em relação à rede de ensino em que atuavam, os docentes maioritariamente (99,2%) indicaram ser de rede pública e com média de tempo de serviço de 23,87 anos. Com omissão de uma resposta (n=118), na Tabela 3 encontram-se informações sobre os anos letivos do 1º CEB em que os participantes atuavam em 2020:

Tabela 3 - Anos do 1º CEB em que os professores e professoras de Portugal atuavam em 2020

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	1º ano	18	15,1	15,3
	2º ano	21	17,6	17,8
	3º ano	15	12,6	12,7
	4º ano	31	26,1	26,3
	1º e 2º anos	7	5,9	5,9
	3º e 4º anos	12	10,1	10,2
	Vários	14	11,8	11,9
	Total	118	99,2	100,0
Omisso	Sistema	1	,8	
Total		119	100,0	

Em relação à formação inicial dos docentes de Portugal existe a predominância dos licenciados com 78,2%, seguido de 14,3% da amostra com formação a nível de mestrado, 5% a nível de pós-graduação e 2,5% a nível de bacharelado.

Caracterização da amostra dos docentes de AIEF do Brasil:

Na aplicação do questionário no Brasil, obtiveram-se 120 respostas de docentes no total. Entretanto, a partir da aplicação do critério de seleção da amostra, o número de respostas analisadas fixou-se em 107 docentes de AIEF.

Desses 107 docentes, 90,7% declararam-se do gênero feminino (n=97) e 9,3% declararam-se do gênero masculino (n=10). A média de idade da amostra foi de 41,47 anos (desvio padrão=8,853), com uma mediana de 40 anos e uma faixa etária de 21 a 61 anos. Em relação ao estado civil predominaram os casados, com 51,4%, seguido de solteiros com 21,5%, divorciados e separados com 16,8%, em união estável com 9,3% e viúvos com 0,9%.

Já sobre a rede de ensino, a maioria (94,4%) dos docentes atuavam na rede pública e com média de tempo de serviço de 15,33 anos. Na Tabela 4 encontra-se a frequência em relação aos anos em que os docentes de AIEF atuavam em 2020:

Tabela 4 - Anos do AIEF em que os professores e professoras do Brasil atuavam em 2020

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	1º ano	18	16,8	16,8
	2º ano	13	12,1	12,1
	3º ano	12	11,2	11,2
	4º ano	16	15,0	15,0
	5º ano	19	17,8	17,8
	1º e 2º anos	2	1,9	1,9
	Vários	27	25,2	25,2
	Total	107	100,0	100,0

Já em relação à formação inicial dos docentes no Brasil existiu também a predominância de licenciados (72%), seguido do nível de pós-graduação (23,4%) e apenas 4,7% da amostra indicou formação a nível de mestrado.

3.3.2. Caracterização da amostra dos docentes do Brasil participantes das fases de ação e avaliação

Neste tópico, apresenta-se mais detalhadamente a caracterização dos professores e das professoras do Brasil que se voluntariaram a participar das fases de ação e de avaliação da pesquisa investida nesta tese. Essa caracterização foi construída a partir da fala de apresentação dos participantes no primeiro encontro das Sessões Formativas.

Todos os participantes atuavam no estado de São Paulo, dentro dos municípios da Grande São Paulo. É importante frisar que os seis participantes dessas fases serão aqui designados a partir de pseudônimos, com o objetivo de respeitar os seus anonimatos.

Professor Rodrigo: Em 2020, tinha 42 anos. Trabalhava em rede pública municipal há 14 anos, e realizou o magistério. Formado em História, realizou duas pós-graduações *lato sensu* em Gestão

Educacional e Arte e Cultura. Indicou que em 2013 e 2016 foi diretor de uma escola da rede que atua e após essa experiência foi assistente pedagógico/coordenador pedagógico em outra escola da rede durante três anos. No ano da pesquisa tinha terminado o mestrado em Educação: Psicologia da Educação, recentemente, e alegou ter mais experiência na atuação docente com crianças de quartos e quintos anos do que com crianças de primeiro a terceiro ano. Indicou que em 2018 teve a experiência de atuar nos ciclos de alfabetização e esteve até 2019 com a mesma turma. Afirmou nunca ter realizado uma formação relevante a respeito dos temas de sexualidade e gênero.

Professor Gustavo: Em 2020 tinha 27 anos, trabalhava em rede estadual há 7 anos e em rede municipal há 2 anos. Atuava em 2020 em salas de quarto e quinto anos do Ensino Fundamental como professor de inglês. Indicou ter formação em Letras e Pedagogia. Realizou, em 2014, um curso de pós-graduação *lato sensu* na modalidade à distância em Gênero e Diversidade na Escola (GDE). E como resultado da participação e reflexões no curso GDE, decidiu em 2018 realizar o mestrado em Educação, estudando sobre a concepção de gênero dos professores e professoras da escola em que atuava à época.

Professora Lúcia: Em 2020 tinha 34 anos. Atuava, no ano da pesquisa de campo, em duas redes pública municipais: uma há 10 anos e outra há 8 anos. Em 2020 estava atuando em primeiro e quinto anos. Afirmou, na sua apresentação, que se identificava, no seu perfil profissional, com a atuação em quartos e quintos anos. Formou-se em Pedagogia e também no magistério, em 2004. Indicou também que realizou duas pós-graduações *lato sensu*, uma em Psicopedagogia e a outra em Educação Infantil. Afirmou que nunca trabalhou as temáticas de sexualidade e de gênero. E também não participou de nenhuma formação sobre os temas.

Professora Clara: Em 2020 tinha 43 anos. Formada em Pedagogia e com habilitação para o magistério, realizou duas pós-graduações *lato sensu*, uma em Educação Inclusiva e outra em Queixa Escolar e Processo de Escolarização. Além disso, realizou o mestrado em Educação e em 2020 estava finalizando o doutorado em Educação. Atuava em escolas há 26 anos, nos quais esteve em diferentes posições dentro da escola, mas atuando principalmente com crianças de 4 a 8 anos e também com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Afirmou ter realizado, na graduação, uma disciplina optativa em Sexualidade da Pessoa com Deficiência e no magistério trabalhou temáticas relacionadas à sexualidade focadas na atuação docente no Ensino Médio. A professora também afirmou que quando foram homologados os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil realizou um curso sobre esses documentos.

Professora Marta: Em 2020, tinha 35 anos. Formada em Psicologia, realizou o mestrado e o doutorado em Psicologia da Educação e junto ao Doutorado cursou a Pedagogia. Atuava há um ano em

rede pública municipal e afirmou não ter presenciado nenhuma formação em serviço específica sobre sexualidade e gênero. Relatou que teve contato com esse tema apenas no curso de Psicologia, quando estudou Sigmund Freud. Em 2020, estava atuando em uma turma de quinto ano.

Professora Beatriz: Em 2020 tinha 33 anos. Atuava em escolas há 13 anos. Relatou que possui habilitação em magistério, graduação em Pedagogia e realizou pós-graduações *lato sensu* relacionadas à arte. Atuava, em 2020, com uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental, já tendo atuado com Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. E afirmou nunca ter realizado formação específica sobre sexualidade e gênero.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesse capítulo, apresenta-se os resultados obtidos das análises dos dados de cada fase dessa pesquisa-ação. Assim, inicia-se com a apresentação da fase de diagnóstico, onde realizou-se a análise documental de legislações e documentos orientadores e normativos sobre Educação para a Sexualidade (ES) a nível internacional e nacional, em Portugal e no Brasil. Além da análise documental, apresenta-se em seguida a análise estatística dos questionários aplicados aos docentes de 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal e aos docentes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

Após a apresentação dos resultados obtidos na fase de diagnóstico, apresenta-se os resultados obtidos na fase de ação, a partir da Análise Temática das transcrições dos áudios das quatro Sessões Formativas realizadas com docentes de AIEF do Brasil. Seguida a fase de ação, finaliza-se a apresentação dos resultados com a apresentação da Análise Temática das transcrições do áudio do Grupo Focal realizado na fase de avaliação da pesquisa-ação.

4.1. Fase de Diagnóstico

4.1.1. Análise documental da legislação e documentos normativos sobre Educação para a Sexualidade a nível internacional, em Portugal e no Brasil

Na análise documental foram abordados inicialmente os documentos referentes à Educação para a Sexualidade (ES) no contexto internacional, seguido do contexto de Portugal para o nível de ensino 1º Ciclo do Ensino Básico, e do Brasil para o nível de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4.1.1.1 Documentos Orientadores da ES no Contexto Internacional

Aqui neste tópico apresenta-se a análise dos documentos acerca da ES a nível internacional. Foram analisados o documento *Standards for Sexuality Education in Europe – a framework for policy makers, educational and health authorities and specialists* (WHO, 2010) e o documento *International technical guidance on sexuality education: An evidence informed approach for schools, teachers and health educators*, publicados em português em 2010 e a segunda edição em 2019 (UNESCO, 2010; 2019).

A apresentação dos resultados das análises dos documentos será realizada de forma cronológica, assim iniciando pelo documento da UNESCO (2010), passando para o documento da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2010) e após isso o documento da UNESCO, republicado em

2019. Observou-se nesse momento nos documentos qual a faixa etária que se indica para o início da abordagem da ES e como é realizada a divisão das idades, os possíveis temas a serem trabalhados em cada faixa etária e a organização necessária para a realização de um projeto de ES em meio escolar.

Em 2009, a UNESCO formalizou o documento *International technical guidance on sexuality education: An evidence informed approach for schools, teachers and health educators*, sendo publicado uma versão em português em 2010. Esse documento fomulou seis conceitos-chave considerados básicos para a abordagem em programas de Educação em Sexualidade, foram eles:

- 1) Relacionamentos;
- 2) Valores, atitudes e habilidades;
- 3) Cultura, sociedade e direitos humanos;
- 4) Desenvolvimento humano;
- 5) Comportamento sexual;
- 6) Saúde sexual e reprodutiva.

Para cada um dos seis conceito-chave, apresentados acima, foram elencados tópicos específicos. Assim, cada tópico apresenta objetivos de aprendizagem e ideias-chave a serem trabalhados para cada um dos níveis de idade. Esses níveis de idade eram organizados por faixa etária da seguinte forma: nível 1 - crianças na faixa etária de 5 a 8 anos; nível 2 - faixa etária de 9 a 12 anos; nível 3 - faixa etária de 12 a 15 anos; e, por fim, nível 4 - jovens de 15 a 18+ anos. No Quadro 2 apresentam-se os tópicos especificados para cada conceito-chave.

Quadro 2 - Conceitos-chave e tópicos elencados para cada conceito no documento *International technical guidance on sexuality education: An evidence informed approach for schools, teachers and health educators*

CONCEITO-CHAVE	TÓPICOS
Relacionamentos	<ul style="list-style-type: none"> ● Famílias ● Amizade, amor e relacionamentos românticos ● Tolerância e respeito ● Compromissos em longo prazo, casamento e criação de filhos
Valores, atitudes e habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ● Valores, atitudes e fontes de aprendizado sexual ● Normas e influências dos pares sobre o comportamento sexual ● Tomada de decisões ● Habilidades de comunicação, recusa e negociação ● Encontrar ajuda e apoio
Cultura, sociedade e Direitos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> ● Sexualidade, cultura e Direitos Humanos ● Sexualidade e a mídia ● A construção social do gênero ● Violência de gênero, inclusive abuso sexual, exploração e práticas nocivas

CONCEITO-CHAVE	TÓPICOS
Desenvolvimento humano	<ul style="list-style-type: none"> ● Anatomia e Fisiologia Sexual e Reprodutiva ● Reprodução ● Puberdade ● Imagem Corporal ● Privacidade e integridade corporal
Comportamento sexual	<ul style="list-style-type: none"> ● Sexo, sexualidade e o ciclo de vida sexual ● Comportamento sexual e resposta sexual
Saúde sexual e reprodutiva	<ul style="list-style-type: none"> ● Prevenção de gravidez ● Compreender, reconhecer e reduzir o risco de DSTs¹³, inclusive VIH¹⁴ ● Estigmas, assistência, tratamento e apoio em VIH e SIDA¹⁵

Adaptado de UNESCO (2010)

Observou-se no documento que os tópicos de cada conceito-chave poderiam ser abordados com todas as faixas etárias. Entretanto, os objetivos de aprendizado para cada nível, ou seja, para cada faixa etária os objetivos eram adaptados de acordo com o estágio de desenvolvimento das crianças e dos jovens.

Além das possíveis temáticas a serem desenvolvidas em ES, outra observação dos documentos foi qual seria a organização necessária para a implementação de projetos em nível escolar. O documento da UNESCO (2010) apontou a necessidade de composição de Conselhos Consultivos Nacionais e Grupos de Trabalho que sejam responsáveis na discussão e construção de políticas públicas que subsidiem o desenvolvimento e implementação de programas em ES nas escolas. Esses Conselhos e Grupos devem incluir especialistas e profissionais de diferentes áreas: saúde sexual e reprodutiva, direitos humanos, educação, igualdade de gênero, desenvolvimento e educação de jovens.

Além da composição de Conselhos e Grupos de Trabalho para construção de políticas públicas que abranjam diferentes setores, como a educação e a saúde, o documento especifica que em nível escolar um dos fatores importantes para o desenvolvimento da ES é, além do engajamento de gestores e docentes na sua implementação, é a necessidade de existência de leis e políticas de suporte inclusivas. Nesse sentido, a ES ganha status de política institucional e não de escolha individual dos docentes ou escolas (UNESCO, 2010).

O documento da UNESCO (2010) também apresenta dezoito características de programas em ES que foram efetivos a partir do levantamento da literatura realizado pela instituição. De maneira geral, percebe-se a importância do envolvimento de especialistas em pesquisas sobre sexualidade humana,

¹³ DSTs – Doenças sexualmente transmissíveis, nomenclatura ainda utilizada em 2010

¹⁴ VIH – Vírus da Imunodeficiência humana

¹⁵ SIDA – Síndrome de imunodeficiência adquirida

mudanças comportamentais e teorias pedagógicas para construção de um currículo que forneça informação científica acerca das temáticas envolvidas.

Além disso, o currículo deve ser constituído por objetivos claros em relação aos conteúdos, à abordagem e às propostas pedagógicas em ES, buscando o desenvolvimento de habilidades pelas crianças e jovens, principalmente em relação a comportamentos de risco e prevenção de IST e de gravidez não desejada. Entretanto, destacam-se outras dimensões a serem abordadas, como valores pessoais e familiares, normas e regras sociais.

Por fim, outra característica que chama a atenção é a consideração do feedback contínuo das crianças e jovens que participaram do programa em ES, no sentido de observar se as necessidades formativas deles estão sendo alcançadas. O resumo esquemático dessas características dos programas em ES pode ser observado na Figura 6 a seguir:

Figura 6 - Resumo esquemático das características de programas em ES segundo o documento International technical guidance on sexuality education: An evidence informed approach for schools, teachers and health educators

1.	Envolvem especialistas em pesquisas sobre sexualidade humana, mudanças comportamentais e teorias pedagógicas correlatas no desenvolvimento de currículos.
2.	Determinam as necessidades de saúde reprodutiva e comportamentos de jovens, a fim de subsidiar o desenvolvimento do modelo lógico.
3.	Usam uma abordagem de modelo lógico que especifica as metas de saúde, os tipos de comportamento que afetam essas metas, os fatores de proteção e de risco que afetam esses tipos de comportamento, e atividades para modificar esses fatores de proteção e de risco.
4.	Concebem atividades sensíveis a valores comunitários e consistentes com os recursos disponíveis (como tempo e habilidades da equipe, espaço das instalações, e insumos).
5.	Fazem um teste piloto do programa e obtêm <i>feedback</i> contínuo dos alunos sobre como o programa está respondendo às suas necessidades.
6.	Enfocam objetivos claros ao determinar o conteúdo, a abordagem e as atividades curriculares. Esses objetivos devem incluir a prevenção do VIH, outras DSTs e/ou da gravidez indesejada.
7.	Têm um enfoque restrito em comportamentos protetores e de risco sexual específicos que conduzem diretamente a esses objetivos de saúde.
8.	Abordam situações específicas que podem levar a relações sexuais indesejadas ou sem proteção e como evitar e sair dessas situações.
9.	Transmitem mensagens claras sobre comportamentos para reduzir o risco de DSTs ou gravidez.
10.	Enfocam fatores protetores e de risco específicos que afetam certos comportamentos sexuais e que são passíveis de modificação pelo programa baseado em currículo (como conhecimentos, valores, normas sociais, atitudes e habilidades).
11.	Utilizam métodos participativos de ensino que envolvem ativamente os estudantes e os ajudam a internalizar e a integrar a informação.
12.	Implementam múltiplas atividades educacionalmente sólidas concebidas para modificar cada um dos fatores protetores e de risco alvo do programa.
13.	Fornecem informações cientificamente corretas sobre os riscos do sexo sem proteção e a efetividade de diferentes métodos de proteção.
14.	Abordam percepções de risco (especialmente suscetibilidade).
15.	Abordam valores pessoais e percepções da família e normas de pares sobre o envolvimento em atividades sexuais e/ou múltiplos parceiros.
16.	Abordam atitudes individuais e normas de pares em relação a preservativos e contracepção.
17.	Abordam tanto as habilidades quanto a auto eficácia em usar tais habilidades.
18.	Abordam os tópicos numa sequência lógica.

UNESCO (2010)

No documento *Standards for Sexuality Education in Europe – a framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*, foi oficializado pela Organização Mundial da Saúde, em 2010. A divisão das faixas etárias foi organizada em seis grupos:

- Grupo 1 - de 0 a 4 anos;
- Grupo 2 – de 4 a 6 anos;
- Grupo 3 – 6 a 9 anos;
- Grupo 4 – de 9 a 12 anos;
- Grupo 5 – 12 a 15 anos
- Grupo 6 – a partir de 15 anos.

No documento também especificou-se os tópicos gerais para o trabalho em Educação Sexual Holística¹⁶ (ESH). Esses tópicos especificados pelo documento são oito: 1) corpo humano e seu desenvolvimento; 2) reprodução e fertilidade; 3) sexualidade; 4) emoções; 5) relacionamentos e estilo de vida; 6) sexualidade, saúde e bem-estar; 7) sexualidade e direitos; e 8) valores e normas sociais e culturais relacionados à sexualidade. Esses tópicos gerais, acima relacionados, foram desmembrados em informações, habilidades e atitudes, os quais são específicos para cada grupo de faixa etária.

Para esta tese, focou-se em elencar as informações a transmitir dos tópicos relacionados com a abordagem sobre sexualidade e gênero, focado na faixa etária desta investigação. Essa escolha aconteceu por conta da grande diversidade de informações elencadas para cada grupo de idades, os quais se distinguem de uma faixa etária para outra, diferentemente do documento da UNESCO (2010) que elencou os mesmos tópicos para todas as idades. O Quadro 3 apresenta na primeira coluna os tópicos e na segunda as informações a transmitir para as crianças de 6 a 9 anos.

¹⁶ Nomenclatura definida pelo documento WHO (2010)

Quadro 3 - Tópicos e informações a transmitir às crianças na faixa etária de 6 a 9 anos segundo o documento Standards for Sexuality Education in Europe – a framework for policy makers, educational and health authorities and specialists

TÓPICO	INFORMAÇÕES A TRANSMITIR À FAIXA ETÁRIA DE 6 A 9 ANOS
Corpo humano e seu desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças corporais, menstruação, ejaculação, diferenças individuais no desenvolvimento do corpo ao longo do tempo • Diferenças biológicas internas e externas entre homens e mulheres • Higiene corporal
Reprodução e fertilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Escolhas acerca da paternidade e gravidez, infertilidade e adoção • Ideias básicas de contracepção (é possível planejar e decidir sobre a constituição familiar) • Diferentes métodos de concepção • Ideia básica do ciclo de fertilidade • Mitos sobre reprodução
Sexualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Amor, estar apaixonado • Ternura • Sexo na mídia (incluindo a Internet) • Prazer ao tocar o próprio corpo (masturbação/autoestimulação) • Linguagem sexual apropriada • Relação Sexual
Emoções	<ul style="list-style-type: none"> • As diferenças entre amizade, amor e desejo • Ciúme, raiva, agressão, desapontamento • Amizade e amor entre pessoas do mesmo sexo • Amores secretos, primeiro amor (amor não correspondido)
Relacionamentos e estilo de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamentos diferentes em relação ao amor, amizade, etc. • Diferentes relacionamentos familiares • Casamento, divórcio, “viver junto”
Sexualidade, saúde e bem-estar	<ul style="list-style-type: none"> • Importância da sexualidade para a saúde e para o bem-estar • Infecções relacionadas à sexualidade • Violência sexual e agressão • Como pedir ajuda
Sexualidade e direitos	<ul style="list-style-type: none"> • O direito de autoexpressão • Direitos sexuais das crianças (informação, educação sexual, integridade corporal) • Abuso • A responsabilidade dos adultos pela segurança das crianças
Valores e normas sociais e culturais relacionados à sexualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Papeis de gênero • Diferenças culturais • Diferenças de idade

Adaptado de WHO (2010)

O documento (WHO, 2010) também elenca sete características necessárias para a ESH, são elas: 1) a importância da participação ativa de crianças e jovens na abordagem das temáticas, considerando suas necessidades educativas; 2) a ESH deve ser realizada de forma interativa entre todos que participam de seu planejamento e execução, ou seja, formadores, professores e alunos; 3) a ESH deve ser desenvolvida de forma contínua, compreendendo que a sexualidade se desenvolve ao longo da vida; 4) a ESH deve ser desenvolvida de forma intersetorial, ou seja, na educação, nos serviços de saúde, na assistência social; 5) a ESH deve levar em consideração o contexto de vida das pessoas e as

experiências específicas de diferentes grupos; 6) é necessário a parceria com a família e a comunidade para a construção de uma ESH; e, por fim, 7) é necessário levar em consideração a discussão sobre gênero e destaca que devem existir diferentes abordagens para homens e mulheres sobre assuntos específicos.

Já em 2018, o documento *International technical guidance on sexuality education: An evidence informed approach for schools, teachers and health educators* foi revisado pela UNESCO e publicado em português em 2019. Essa revisão atendeu às sugestões dos trabalhos de investigação científica, que aconteceram desde 2016. As sugestões agregaram e confirmaram as diretrizes apresentadas pelos programas em Educação Integral em Sexualidade¹⁷ (EIS), com base curricular escolar, os quais já haviam demonstrado a sua importância e eficácia para abordagem do conhecimento dos temas sexualidade e gênero.

Esse documento internacional demonstrou também a relevância dos programas de EIS, voltados à saúde sexual e reprodutiva dos indivíduos, estimulando o conhecimento da criança e do adolescente em relação a diversos conteúdos do tema sexualidade. Outro aspecto importante apontado por esse documento em relação aos programas de EIS diz respeito à prevenção e à redução dos fatores de discriminação e de violências baseadas no gênero contra o indivíduo. Foram também destacadas as análises reflexivas e as ações voltadas à igualdade de gênero, à valorização da autoconfiança e da autoidentidade, à segurança pessoal e à melhoria do relacionamento entre as pessoas.

Em outros termos, esse documento revisado demonstrou a importância do debate reflexivo sobre o conceito de gênero e as suas implicações nas relações sociais, sexuais e reprodutivas. Além disso, buscou-se evidenciar que os programas em EIS não aumentam a atividade sexual e são mais eficazes quando combinados com outros tipos de políticas públicas em relação à saúde sexual, como distribuição de preservativos entre os jovens.

Nota-se que esse documento orientador internacional, balizador das políticas públicas voltadas ao tema sexualidade e gênero, formulou oito importantes conceitos-chave: 1) relacionamentos; 2) valores, direitos, cultura e sexualidade; 3) entendendo gênero; 4) violência e garantindo a segurança; 5) habilidades para a saúde e o bem-estar; 6) o corpo humano e seu desenvolvimento; 7) sexualidade e comportamento sexual; e 8) saúde sexual e reprodutiva.

É consenso que esses oito conceitos-chave devem ser aplicados de maneira integrada, pois comungam uma igual importância conceitual à realização da EIS. Dessa maneira, cabe aos gestores das políticas públicas, voltadas ao tema sexualidade e gênero, valorizarem entre esses conceitos-chave

¹⁷ Terminologia utilizada no documento e que define a abordagem defendida pela UNESCO.

aqueles que melhor atendem às situações particulares e sensíveis de cada país. E dessa forma, devem também encontrar soluções mais adequadas para abordar esses temas mais sensíveis, considerando a valorização dos direitos humanos, a inclusão social e o combate à discriminação do indivíduo.

A metodologia de trabalho sugerida nesse documento citado acima, com referência à aplicação desses oito conceitos-chave, determina que devem ser levados em consideração dois importantes parâmetros: a faixa de idade e o nível de complexidade dos conteúdos aplicados em cada faixa etária. Ou seja, a caracterização dessa complexidade relacionada a cada conceito-chave é definida entre as faixas etárias de 5 a 8 anos, de 9 a 12 anos, de 12 a 15 anos e de 15 a 18+ anos. Em cada um desses intervalos de idade são considerados os oito conceitos-chave acima citados.

Destaca-se, dessa maneira, que se faz necessário levar em consideração a realidade social e o interesse das crianças e jovens, durante o planejamento e a formulação de qualquer projeto e programa em EIS. A Figura 7, a seguir, apresenta a organização dos oito conceitos-chave, definidos a partir dos tópicos específicos de aprendizagem, proposto pelo documento oficial da UNESCO:

Figura 7 - Organização dos conceitos-chave e dos tópicos de aprendizagem do documento International technical guidance on sexuality education: An evidence informed approach for schools, teachers and health educators

<p>Conceito-chave 1: Relacionamentos</p> <p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Famílias 1.2 Amizade, amor e relacionamentos amorosos 1.3 Tolerância, inclusão e respeito 1.4 Compromissos de longo prazo e parentalidade 	<p>Conceito-chave 2: Valores, direitos, cultura e sexualidade</p> <p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1 Valores e sexualidade 2.2 Direitos humanos e sexualidade 2.3 Cultura, sociedade e sexualidade 	<p>Conceito-chave 3: Entender de gênero</p> <p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Construção social de gênero e normas de gênero 3.2 Igualdade, estereótipos e preconceito de gênero 3.3 Violência baseada em gênero
<p>Conceito-chave 4: Violência e garantia de segurança</p> <p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> 4.1 Violência 4.2 Consentimento, privacidade e integridade corporal 4.3 Utilização segura das TIC 	<p>Conceito-chave 5: Habilidades para a saúde e o bem-estar</p> <p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> 5.1 Normas de comportamento sexual e influência dos colegas 5.2 Tomada de decisões 5.3 Habilidades de comunicação, recusa e negociação 5.4 Alfabetização midiática e sexualidade 5.5 Encontrar ajuda e apoio 	<p>Conceito-chave 6: O corpo humano e seu desenvolvimento</p> <p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> 6.1 Anatomia e fisiologia sexual e reprodutiva 6.2 Reprodução 6.3 Puberdade 6.4 Imagem corporal
<p>Conceito-chave 7: Sexualidade e comportamento sexual</p> <p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> 7.1 Sexo, sexualidade e ciclo de vida sexual 7.2 Comportamento sexual e resposta sexual 		<p>Conceito-chave 8: Saúde sexual e reprodutiva</p> <p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> 8.1 Gravidez e prevenção da gravidez 8.2 Estigma, atenção, tratamento e apoio em HIV e aids 8.3 Entender, reconhecer e reduzir o risco de IST, incluindo o HIV

UNESCO (2019)

Nota-se que esses tópicos específicos definem qual o objetivo da aprendizagem relacionada a cada faixa etária, já citada anteriormente, enfatizando as ideias-chaves, e qual o nível de conhecimento, de atitude e de habilidade a ser atingido pela criança e pelo jovem. Ou seja, a EIS começa desde a faixa etária de 5 a 8 anos, o que denota a importância de ensinar e aprender sobre sexualidade no nível de ensino básico, considerando todos os temas e abordando-os de maneira adequado ao estágio de desenvolvimento da criança.

Outra importante determinação apresentada pela UNESCO é a necessidade dos programas de EIS fazerem parte do currículo educacional da escola. Nesse sentido, é importante uma abordagem clara dos objetivos e da aprendizagem a serem atingidos, dos conceitos e dos conteúdos trabalhados e da estrutura de ideias-chaves, essenciais ao ensino-aprendizagem da criança e do jovem.

Em outros termos, percebe-se a importância na determinação clara dos conteúdos a serem abordados, e de que maneira deve-se executar o programa em EIS. Ou seja, é fundamental a definição de um currículo escolar específico em EIS, levando-se em consideração os componentes culturais dos países, a faixa etária, as características do público alvo e as necessidades educativas, no sentido de promover espaços de educação seguros, acolhedores, livres de discriminação e que possibilitem a privacidade e a proteção da criança e do jovem.

No que concerne às diretrizes apontadas pela UNESCO em relação a elaboração estrutural do currículo educacional, a ser adotado pelos programas em EIS, destacam-se duas vertentes a serem seguidas: a etapa preparatória e o desenvolvimento dos conteúdos.

Na etapa preparatória, segundo o documento da UNESCO (2019), é importante a participação de especialista na área de sexualidade humana, a tratar do tema da mudança comportamental, e das teorias pedagógicas relacionadas à EIS. É fundamental também a participação dos jovens e das famílias, bem como de outros atores da comunidade que fazem parte desse processo educacional.

Ainda nessa fase preparatória é importante avaliar a necessidade de se abordar o tema Saúde Sexual e Reprodutiva (SSR), bem como a análise do comportamento social dos atores envolvidos. Ou seja, da criança e do jovem – alvos do programa educacional, com base na evolução de suas capacidades cognitivas. Deve-se também ter uma avaliação dos recursos humanos, financeiros e temporais, disponíveis para desenvolver e implementar o conteúdo específico proposto no currículo educacional.

No que diz respeito ao desenvolvimento dos conteúdos, as diretrizes apontadas pela UNESCO (2019) indicam que os projetos e os programas em EIS tenham foco em objetivos, resultados e aprendizados essenciais à determinação dos conteúdos, das abordagens e das atividades pedagógicas. Por outro lado, esse documento internacional sugere que os tópicos específicos, anteriormente citados,

sejam abordados dentro de uma sequência lógica. Bem como, sejam planejadas as atividades pedagógicas voltadas para o contexto da Educação Integral em Sexualidade (EIS), a promover o raciocínio crítico sobre o tema sexualidade e gênero. Além de trabalhar as habilidades de consentimento e também para como conduzir a própria vida.

Outros tópicos específicos dizem respeito à disponibilidade de informações cientificamente comprovadas sobre o HIV, a AIDS/SIDA e outras ISTs, bem como a abordagem de informações que abordem a prevenção da gravidez não planejada e a eficácia e a disponibilidade dos diversos métodos contraceptivos. Outros assuntos importantes a serem tratados pelos tópicos específicos se referem à abordagem das maneiras pelas quais as experiências biológicas, as normas de gênero e os padrões culturais podem afetar em termos gerais a forma como a criança e o jovem vivenciam a sua sexualidade e a sua saúde sexual e reprodutiva.

Destacam-se também dentre esses tópicos específicos a proposta de abordagem das maneiras pelas quais ocorrem os fatores inerentes ao risco, a prevenção e a proteção, condicionados a determinados comportamentos sexuais. Soma-se a isso, a maneira como lidar com situações de risco para a infecção pelo HIV e de outras IST, bem como das relações sexuais indesejadas ou desprotegidas, e até mesmo a violência sexual.

É fundamental também, dentre esses tópicos específicos, ensinar as atitudes individuais e as normas partilhadas entre os casais, no que diz respeito ao uso de preservativos e de toda a gama de anticoncepcionais disponíveis. Por fim, é importante transmitir as informações a respeito dos serviços públicos e privados disponíveis para atender as necessidades de saúde da criança e do jovem, especialmente das suas necessidade em Saúde Sexual e Reprodutiva (SSR).

Esses tópicos específicos, que devem ser abordados de maneira integrada, serão essenciais na consolidação da EIS, a considerar uma análise reflexiva do contexto sócio-histórico relacionada aos temas sexualidade e gênero.

A Figura 8 apresenta o resumo das características dos programas em EIS apontadas pelo documento da UNESCO (2019).

Figura 8 - Resumo das características dos programas em EIS apontados pelo documento *International technical guidance on sexuality education: An evidence informed approach for schools, teachers and health educators*

Etapa preparatória	
1.	Envolva especialistas nas áreas de sexualidade humana, mudança comportamental e teorias pedagógicas relacionadas.
2.	Envolva jovens, pais/familiares e outros atores da comunidade.
3.	Avalie as necessidades de SSR e os comportamentos sociais de crianças e jovens-alvo do programa, com base na evolução de suas capacidades.
4.	Avalie os recursos (humanos, financeiros e temporais) disponíveis para desenvolver e implementar os currículos.
Desenvolvimento dos conteúdos	
5.	Tenha foco em objetivos, resultados e aprendizados essenciais para a determinação dos conteúdos, das abordagens e das atividades.
6.	Aborde os tópicos numa sequência lógica.
7.	Planeje atividades voltadas para o contexto e que promovam o raciocínio crítico.
8.	Trabalhe habilidades de consentimento e para a vida.
9.	Disponibilize informações cientificamente comprovadas sobre o HIV, a aids e outras IST, a prevenção da gravidez, a gravidez precoce e não planejada, bem como a eficácia e a disponibilidade dos diversos métodos de proteção.
10.	Aborde as maneiras pelas quais as experiências biológicas, as normas de gênero e os padrões culturais afetam, em geral, a forma como as crianças e os jovens vivenciam a sua sexualidade e sua SSR.
11.	Aborde fatores específicos de risco e de proteção que afetam determinados comportamentos sexuais.
12.	Aborde como lidar com situações específicas capazes de levar à infecção pelo HIV ou a outras IST, bem como a relações sexuais indesejadas ou desprotegidas ou à violência sexual.
13.	Aborde atitudes individuais e normas dos pares quanto a preservativos e toda a gama de anticoncepcionais.
14.	Forneça informações sobre os serviços disponíveis para atender às necessidades de saúde de crianças e jovens, especialmente suas necessidades de SSR.

UNESCO (2019)

Portanto, essas diretrizes educacionais sugeridas pela UNESCO esclareceram a importância da abordagem sobre sexualidade e gênero, desde a infância na faixa etária dos AIEF/1º CEB. Ou seja, a abordagem sistemática da ES na escola e sua presença direta no currículo escolar são características importantes para implementação dos programas e dos projetos que tratam dessa área específica da educação na escola.

Por fim, a partir da análise desses documentos internacionais, o *Standards for Sexuality Education in Europe – a framework for policy makers, educational and health authorities and specialists* (WHO, 2010) e o documento *International technical guidance on sexuality education: An evidence informed approach for schools, teachers and health educators* (UNESCO, 2010; 2019) demonstrou semelhanças e diferenças entre eles.

Em relação à faixa etária, os três documentos apresentaram divisões de idades específicas, as quais mativeram-se as mesmas nos documentos da UNESCO (2010; 2019). Já no documento da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2010), que trata das orientações para países europeus, essas divisões foram apresentadas de maneira diferente, com dois grupos a mais em relação aos documentos da UNESCO. Percebeu-se uma diferença conceitual em relação às faixas etárias.

Já em relação aos tópicos e conceitos-chave, observou-se uma diferença relativa a organização de cada um dos documentos. Entretanto, todos os três documentos trouxeram diferentes dimensões que envolvem a questão da sexualidade, ou seja, não apenas na dimensão biológica, mas também considerando as dimensões sociais, culturais e históricas que envolvem as discussões. Isso pode ser observado na ampliação e reforço dos conceitos-chave da primeira versão do documento da UNESCO (2010), em que foram elencados seis temas, para a segunda versão das orientações (UNESCO, 2019), onde foram elencados oito temas, dentre eles “entendendo gênero”.

Além disso, todos os tópicos e conceitos-chave foram elencados para abordagem em todas as faixas etárias e elencando informações (WHO, 2010) e tópicos específicos (UNESCO, 2010; 2019) considerando o estágio de desenvolvimento das crianças e jovens. Assim, os tópicos e conceitos-chaves organizados por faixas etárias demonstrou que os conteúdos e conceitos devem se complexificar de acordo com o grupo etário, assim também demonstrando a importância da abordagem sistemática da ES no meio escolar.

Por fim, em relação às características dos programas em ES observou-se diversas semelhanças, como a valorização da participação da família e da comunidade na construção desses programas; currículos com objetivos, conteúdos e conceitos científicos organizados em uma sequência lógica; a consideração do contexto social das crianças e jovens, além das suas necessidades educativas; a importância da presença de especialistas em diversas áreas, como a educação, saúde, sexualidade humana, entre outros; o desenvolvimento da discussão junto às diferentes dimensões que envolvem a temática da sexualidade.

Entretanto, destaca-se uma característica da ES específica do documento WHO (2010) que se diferenciou dos outros dois documentos da UNESCO (2010; 2019). Essa característica está relacionada a defesa que determinados assuntos devem ser abordados de maneira diferente entre pessoas do sexo masculino e do sexo feminino. Entende-se que essa é uma problemática que põe em discussão, por exemplo, se crianças e jovens do sexo masculino não devam conhecer sobre menstruação ou se só podem conhecer os órgãos genitais referentes a um sexo. Isso pode ser considerado uma limitação em relação às informações e discussões em ES.

Outra crítica que se teceu foi acerca da nomenclatura “programa” utilizada para se referir acerca do trabalho em ES nos três documentos. Considerando as especificidades de cada unidade escolar, ou seja, dos atores envolvidos, dos contextos em que estão inseridos e das concepções de cada um sobre ES, considera-se que os programas podem desconsiderar as especificidades de cada instituição e as necessidades educativas das crianças e dos jovens.

Por outro lado, os projetos educativos em ES que surgem a partir das necessidades daquela unidade escolar e que contemplam a democratização da construção dos seus objetivos, conteúdos e práticas pedagógicas podem ter maior efeito e envolvimento da comunidade escolar. Entretanto, isso não quer dizer que não devam existir orientações gerais e específicas acerca do trabalho em ES a nível nacional, por meio do currículo ou de legislações específicas, mas essas orientações podem ser um ponto de partida para pensar e refletir acerca da construção do projeto em ES no coletivo da escola.

4.1.1.2. Educação para a Sexualidade em Portugal

A determinação de obrigatoriedade da Educação para a Sexualidade foi reafirmada pela Lei n.º 60/2009 (Portugal, 2009), a qual orienta e define o desenvolvimento dos projetos e dos programas em ES. Nesse sentido, nessa Lei foram citadas as seguintes finalidades, no que concerne a ES das crianças e dos jovens portugueses:

- a) A valorização da sexualidade e afectividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa;
- b) O desenvolvimento de competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade;
- c) A melhoria dos relacionamentos afectivo-sexuais dos jovens;
- d) A redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco, tais como a gravidez não desejada e as infecções sexualmente transmissíveis;
- e) A capacidade de protecção face a todas as formas de exploração e de abuso sexuais;
- f) O respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais;
- g) A valorização de uma sexualidade responsável e informada;
- h) A promoção da igualdade entre os sexos;
- i) O reconhecimento da importância de participação no processo educativo de encarregados de educação, alunos, professores e técnicos de saúde;
- j) A compreensão científica do funcionamento dos mecanismos biológicos reprodutivos;
- k) A eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual (Portugal, 2009, p. 5097).

Amparado por essa lei, acima referida, para cada nível de ensino oferecido na escola portuguesa foi definido uma carga horária mínima e específica para o trabalho da ES. Essa carga horária foi

distribuída de maneira equilibrada, durante o ano letivo, o que ficou definido ser 6 horas por ano para o 1º CEB. Além da carga horária, no Ponto 2 do Artigo 8º da Lei n.º 60/2009, estabeleceu-se a obrigatoriedade de uma equipe interdisciplinar na escola, para atuar na ES e na Educação para a Saúde. Dessa equipe deveriam participar um professor-coordenador e os demais educadores responsáveis pelo ensino da temática sexualidade (Portugal, 2009).

Coube ao Ministério da Educação do governo português acompanhar, supervisionar e coordenar a avaliação de desempenho e de resultado da ES oferecida nas escolas, normativa especificada no Artigo 13º da mesma Lei citada anteriormente. Essa avaliação deveria ser fundamentada a partir de questionários. Além disso, a esse Ministério competia garantir a formação inicial e continuada dos educadores que porventura assumissem a responsabilidade para trabalhar essa temática (Portugal, 2009).

Em 2010, foi publicada por esse Ministério da Educação a Portaria n.º 196-A/2010, a qual regulamentou a Lei n.º 60/2009. Essa portaria manteve as normativas já estabelecidas nessa lei e definiu um conteúdo curricular mínimo, a ser adotado pelos projetos e programas de ES nas escolas portuguesas. Nesse sentido, para o nível de ensino básico do 1º CEB foram definidos, no quadro anexo da Portaria citada acima (Portugal, 2010), os seguintes conteúdos curriculares:

- Noção de corpo;
 - O corpo em harmonia com a Natureza e o seu ambiente social e cultural;
 - Noção de família;
 - Diferenças entre rapazes e raparigas;
 - Proteção do corpo e noção dos limites, dizendo não às aproximações abusivas.
- (Portugal, 2010, p. 1170-(3)).

Além desses conteúdos a serem abordados em sala de aula, essa Portaria especifica que, para o 2º ano do 1º CEB, o docente deveria responder de maneira clara e simplificada todas as perguntas e dúvidas que porventura as crianças viessem a fazer. Para o 3º e 4º ano, ficou determinado que, além dos temas do programa de meio físico, o docente orientasse as crianças a buscar, tanto na escola quanto na família, pessoas de confiança que porventura pudessem responder caso tivessem dúvidas com relação à sua identidade de gênero, assim como que desenvolvesse temas para as ajudar a compreender a necessidade de se protegerem, tanto o próprio corpo, como face a aproximações abusivas.

Com o passar dos anos, a aplicação desse conteúdo curricular, nas escolas portuguesas, revelou a necessidade de uma nova reformulação, no sentido de uma definição mais detalhada dos conceitos

adotados e dos objetivos a serem atingidos. Para tal, foram apresentados, em 2017, dois novos documentos, elaborados pela Direção-Geral da Educação, que foram a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (DGE-MEC, 2017a) e o Referencial de Educação para a Saúde (DGE-MEC, 2017b).

A Educação para a Cidadania é um domínio defendido no país a partir de marcos legais nacionais e internacionais. Nesse projeto se previu a integração transversal no currículo dos temas sexualidade e gênero, principalmente no 1º CEB, e também na componente curricular autônoma chamada Cidadania e Desenvolvimento para os 2º e 3º CEB.

Esse projeto de Educação para a Cidadania teve como objetivo contribuir com a formação mais alargada dos estudantes, de acordo com os três princípios educacionais a serem seguidos. São eles:

- Conceção não abstrata de cidadania;
- Identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade;
- Identificação de competências essenciais de formação cidadã (DGE-MEC, 2017a, p. 6)

A disciplina Cidadania e Desenvolvimento ficou, no 1º CEB, na responsabilidade do docente titular da turma, enquanto a decisão acerca dos domínios a serem trabalhados ficou a cargo de um conselho de docentes da escola (DGE-MEC, 2017a).

Os domínios da Educação para a Cidadania foram organizados da seguinte maneira:

1.º Grupo:

Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade);

Igualdade de Género;

Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa);

Desenvolvimento Sustentável;

Educação Ambiental;

Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico).

2.º Grupo:

Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva);

Media;

Instituições e participação democrática.

Literacia financeira e educação para o consumo;

Segurança rodoviária;

Risco.

3.º Grupo:

Empreendedorismo (nas suas vertentes económica e social);

Mundo do Trabalho;

Segurança, Defesa e Paz;

Bem-estar animal;

Voluntariado. (DGE-MEC, 2017a, p. 7)

O primeiro grupo de domínios foi definido ser obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade. Já a obrigatoriedade do segundo grupo deveria atender, pelo menos, dois ciclos do ensino básico, enquanto o terceiro grupo tinha carácter opcional de ser desenvolvido em qualquer nível e ciclo de ensino. Dessa maneira, percebe-se que a temática sexualidade e gênero está prevista para ser abordada em todo o ensino básico da escola portuguesa. Entretanto, chama-se a atenção que para o 2º grupo, o qual contempla a discussão de sexualidade, pode se configurar como optativo para um dos ciclos do ensino básico.

Por sua vez, o Referencial de Educação para a Saúde, também desenvolvido em 2017, estabeleceu um tema geral denominado “Afetos e Educação para a Sexualidade”, o qual é para ser trabalhado desde o nível da educação pré-escolar até ao ensino secundário, passando pelos três ciclos do ensino básico (DGE-MEC, 2017b).

Esse tema geral inclui seis subtemas, a seguir relacionados:

- 1) Identidade e gênero;
- 2) Relações afetivas;
- 3) Valores;
- 4) Desenvolvimento da sexualidade;
- 5) Maternidade e paternidade;
- 6) Direitos sexuais e reprodutivos.

Os dois últimos subtemas não são oferecidos no nível de ensino da educação pré-escolar, nem no 1º CEB. Porém, são contemplados no 2º e no 3º CEB e também no nível do ensino secundário.

Já os subtemas “Identidade e gênero”, “relações afetivas”, “valores” e “desenvolvimento da sexualidade” estão previstos desde o nível da educação pré-escolar, passando pelo ensino básico e alcançando até ao nível de ensino secundário. O subtema “maternidade e paternidade” é subdividido em dois objetivos. No entanto, apenas o primeiro desses objetivos é contemplado a partir da Educação

pré-escolar até ao secundário, enquanto o segundo objetivo é trabalhado a partir do 2º CEB até ao secundário.

Para esses subtemas foram definidos os seguintes objetivos (DGE-MEC, 2017b, p. 13):

Identidade e gênero: desenvolver a consciência de ser uma pessoa única no que respeita à sexualidade, à identidade, à expressão de gênero e à orientação sexual; desenvolver uma atitude positiva no que respeita à igualdade de gênero;

Relações afetivas: reconhecer a importância dos afetos no desenvolvimento individual; reconhecer a importância das relações interpessoais; valorizar as relações de cooperação e de interajuda;

Valores: desenvolver valores de respeito, tolerância e partilha;

Desenvolvimento da sexualidade: ser capaz de aceitar e integrar as mudanças físicas e emocionais associadas à sexualidade, ao longo da vida; ser responsável para consigo e para com os outros;

Maternidade e paternidade: refletir para o desenvolvimento de um projeto de vida; adotar atitudes e comportamentos saudáveis;

Direito sexuais e reprodutivos: reconhecer os direitos sexuais e reprodutivos como componentes dos Direitos Humanos.

Em conformidade com o tema desta tese de doutorado, serão apresentados a seguir os objetivos a serem atingidos pelos subtemas: “Identidade e Gênero” e “Desenvolvimento da Sexualidade”.

Na definição do subtema “Identidade e Gênero” foram considerados os seguintes conceitos (DGE-MEC, 2017b, p. 74):

Ao nível da identidade jogam-se os alicerces do edifício humano. Sermos pessoas únicas, com um corpo sexuado, uma mente própria, uma história que transporta as heranças de um passado e onde cabem as esperanças de um futuro é aquisição básica da consciência que nos coloca no cenário social. A identidade é a impressão digital do nosso ser, estar e devir. Crescer é poder ser-se cada vez mais quem se é. Os papéis de gênero são construções sociais cujo conteúdo muda ao longo do tempo e depende da cultura, origem étnica, religião, educação e ambiente geográfico, económico e político em que vivemos. Contudo, os modelos de comportamento são apenas referências para a nossa própria identidade de gênero, e não a determinam, nem devem limitar a forma como a exprimimos. O gênero descreve assim um conjunto de qualidades e de comportamentos que as sociedades esperam dos indivíduos, e que contribuem para formar a respectiva identidade social, uma identidade que difere de uma cultura para outra, e em diferentes períodos da história. A identidade de gênero é a experiência interna e individual de gênero profundamente sentida por cada pessoa que pode, ou não, corresponder às expectativas sociais.

Também foram definidas as habilidades específicas para cada objetivo do subtema “Identidade e Gênero”, de acordo com os níveis de ensino. No objetivo “Desenvolver a consciência de ser uma pessoa única ao que respeita à sexualidade, à identidade, à expressão de gênero e à orientação sexual” as habilidades elencadas ao 1º CEB são: “tomar consciência da diversidade das expressões e identidades de gênero” e “compreender e respeitar a diversidade na sexualidade e na orientação sexual” (DGE-MEC, 2017b, p. 74).

Com relação ao objetivo “Desenvolver uma atitude positiva no que respeita à igualdade de gênero”, a criança do nível de 1º CEB tem que “analisar criticamente os diferentes papéis socioculturais em função do sexo” e “discutir o significado da promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres” (DGE-MEC, 2017b, p. 74).

O subtema “Desenvolvimento da Sexualidade” foi concebido no programa do Referencial de Educação para a Saúde com os seguintes conceitos (DGE-MEC, 2017b, p. 78):

A Organização Mundial de Saúde (2001) define sexualidade como uma energia que nos motiva para encontrar o amor, o contacto físico, a ternura e a intimidade; ela integra-se no modo como sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental. É uma parte importante, saudável e natural de quem somos e do que seremos em todas as etapas das nossas vidas. Falar de sexualidade vai para além da abordagem dos sentimentos sexuais ou das relações sexuais. A sexualidade inclui sentimentos, pensamentos e comportamentos do que significa “ser mulher” e “ser homem”, ser atrativo, estar apaixonado, do que significa a intimidade e a atividade sexual. A sexualidade é uma dimensão da identidade pessoal e do relacionamento humano, que evolui naturalmente no contexto de nosso desenvolvimento global e expressa-se de formas diferentes nas várias etapas do ciclo de vida.

Para se atingir o objetivo de “Ser capaz de aceitar e integrar as mudanças físicas e emocionais associadas à sexualidade, ao longo da vida”, o qual faz parte do subtema “Desenvolvimento da Sexualidade”, a criança do nível de ensino do 1º CEB deve “identificar mudanças físicas e emocionais ao longo da vida”, “identificar a existência de um corpo sexuado, e as diversas formas de identificação com o mesmo; valorizar a diversidade dos corpos; apreciar criticamente as mensagens vinculadas pela comunicação social e os padrões estéticos”. Além desses objetivos, no 1º CEB também necessita-se “desenvolver uma imagem corporal positiva e respeito pelos outros; reconhecer a existência de regras sociais sobre privacidade e intimidade”. (DGE-MEC, 2017b, p. 78)

Para atingir o objetivo de “Ser responsável para consigo e para com os outros”, conforme o subtema “Desenvolvimento da sexualidade”, no 1º CEB a criança deve aprender a “identificar a

sexualidade como componente positiva de desenvolvimento pessoal e das relações interpessoais” (DGE-MEC, 2017b, p. 79).

Nota-se que essas diretrizes preconizadas nesse Referencial de Educação para a Saúde, podendo ser adotadas na escola portuguesa, não têm caráter de obrigatoriedade, uma vez que se constitui como **“uma ferramenta educativa flexível, de adoção voluntária**, possível de ser utilizada e adaptada em função das opções e das realidades de cada contexto educativo, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, nas suas diferentes modalidades” (DGE-MEC, 2017b, p. 7).

Em outros termos, esse documento pode ser utilizado nas escolas portuguesas como um instrumento oficial orientador da ação pedagógica da temática Educação para a Sexualidade. Ou seja, esse documento orientador permite ao educador do nível de ensino do 1º CEB ter a opção e a responsabilidade de selecionar, conforme a sua análise pedagógica, o conteúdo a ser abordado, bem como qual o método educacional a ser aplicado em sala de aula.

Essa decisão, a cargo do docente de 1º CEB, deve levar em conta a faixa etária das crianças, a considerar seu nível de conhecimento sobre a temática da sexualidade. Isso é possível graças ao desmembramento do tema principal “Afetos e Educação para a Sexualidade” em subtemas, sendo esses últimos definidos com objetivos e habilidades específicas a desenvolver pelas crianças e jovens nos diferentes níveis de escolaridade, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário.

Por isso tudo, acima descrito, constata-se que em Portugal a estruturação legal da ES visa possibilitar orientações e normativas de abordagem, para que esses docentes busquem ter a iniciativa de selecionar quais os conteúdos e o método pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula, no que concerne à temática sexualidade. Outra iniciativa importante é o respaldo ao docente, amparado por lei, de poder trabalhar o conceito de gênero como um tema específico da ES, o que está em consonância com a orientação das instituições internacionais, a exemplo da Orientação Técnica da UNESCO (2019).

4.1.1.3. Educação para a Sexualidade no Brasil

Diferentemente de Portugal, a ES no Brasil não tem um caráter de obrigatoriedade. As diretrizes que regulam a abordagem da ES na escola brasileira não estão oficializadas na forma da lei. Essa condição de informalidade gera conflitos e resistência de cunho ideológico, entre as políticas públicas voltadas à regulamentação da ES no país. Ou seja, a cada novo governo que assume a governação no país determinam-se novas políticas públicas, as quais atendem ao viés ideológico adotado pela nova administração pública.

Conforme esse contexto, acima apresentado, a primeira referência oficial sobre ES na educação brasileira fez parte do programa de governo intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criado em 1997, com o documento chamado Orientação Sexual. Esse programa atendeu o Ensino Fundamental I, da 1ª a 4ª série escolar, hoje definido como os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 1º a 5º ano, com a particularidade de ter sido proposto como um ensino de caráter transversal (Brasil, 1997)

Em 2017, foi aprovada uma nova política pública de educação, a qual estabeleceu a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (Brasil, 2017), direcionada ao nível de Ensino Fundamental. Essas diretrizes normativas regulamentaram a base curricular das escolas brasileiras, das redes pública e privada, a atender as esferas federativas nacional, estadual e municipal.

Essa BNCC tem um caráter oficial normativo de regulamentação a nível nacional. Ela é considerada como uma referência governamental obrigatória na formulação e na adequação dos programas curriculares escolares, bem como das propostas pedagógicas adotadas nas escolas brasileiras. Nesse sentido, foram definidas as “aprendizagens essenciais” que competem aos estudantes, distribuídas em todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica.

Nesse documento da BNCC não está contemplado um componente curricular específico de ES. Além disso, o tema sexualidade foi incluído como um dos objetos de conhecimento apenas da componente curricular de Ciências, no nível do 8º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF). Isso se torna problemático, pois a abordagem da temática de sexualidade passou a ser restrita a um bimestre de um ano específico e em uma disciplina específica. Diferente dos PCN, os quais previam um trabalho sistemático e transversal, o qual contemplava todo o Ensino Fundamental. E na BNCC esse trabalho com o tema da sexualidade, por exemplo, não foi contemplado nos AIEF.

Essa distorção na componente curricular da BNCC, acima referida, revela uma interpretação equivocada de que o tema sexualidade e a ES não dizem respeito à criança. Ou seja, como se não devesse abordar com a criança pequena a ES por ela ser isenta de sexualidade.

Também o conceito de gênero, conforme apresentado no Referencial teórico desta tese de doutorado, não foi contemplado pela BNCC. Nesse documento normativo esse conceito está presente como uma forma de linguagem textual, ou seja, se refere a um argumento de linguagem. Enquanto nesta tese esse conceito é entendido como uma categoria importante de análise reflexiva na relação social de poder e no conhecimento científico, o qual deve ser abordado com a criança e com o jovem na escola.

Nesse sentido, não ensinar o conceito de gênero na escola – conforme uma perspectiva voltada à saúde sexual e reprodutiva, a prevenção e a redução de fatores de discriminação e de violência contra o indivíduo, a igualdade de gênero, a valorização da autoconfiança e da autoidentidade, a segurança

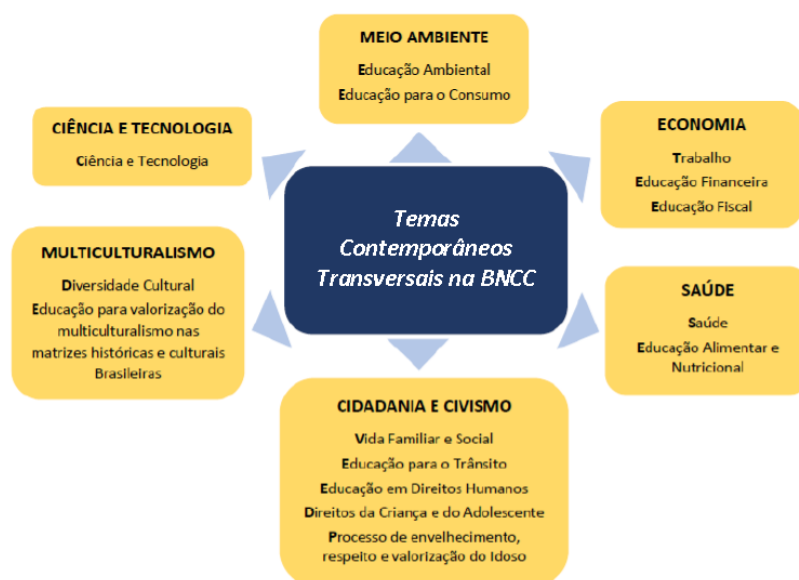
pessoal, e a melhoria do relacionamento entre as pessoas – é um afronte aos direitos da criança e do jovem, como preconizado pelas normas definidas pela UNESCO em 2019.

Em 2019, a BNCC foi complementada com outros dois documentos normativos denominados de “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos” e os “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Propostas de Práticas de Implementação”. O objetivo desses dois documentos adicionais foi incorporar ao currículo escolar as propostas pedagógicas de ensino que porventura estejam presentes a interferir na relação dos indivíduos na sociedade, tanto na escala global, quanto regional e local. Ou seja, na busca de uma educação escolar voltada à cidadania (Brasil, 2019a).

Especificamente, o documento adicional “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos” atualizou e acrescentou novos temas transversais em relação ao PCN e suprimiu o tema Orientação Sexual. Todos esses novos quinze Temas Contemporâneos Transversais (TCT), adicionados na BNCC, têm caráter normativo no sentido da obrigatoriedade para elaborar e para adequar o currículo escolar. Como o tema Orientação Sexual foi excluído desse novo documento revisado, a ES ainda não se configura como obrigatória na escola brasileira.

Essa nova composição normativa é apresentada na Figura 9 a seguir:

Figura 9 - Temas Contemporâneos Transversais da Base Nacional Comum Curricular



Brasil (2019a)

Entretanto, para cada um desses TCT foram indicados Marcos Legais elaborados, os quais são recursos normativos que são utilizados como base à BNCC, a depender da demanda social propositiva que possa porventura ser considerada pelos profissionais da educação na escola. (Brasil, 2019a).

Nesse sentido, no Quadro 4 apresentado a seguir apresenta-se os Marcos Legais selecionados para esta análise que porventura poderiam apresentar ou apontar a necessidade da abordagem das temáticas de sexualidade, gênero e ES:

Quadro 4 - Marcos regulatórios apresentados no Temas Contemporâneos Transversais da BNCC selecionados para análise documental

TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS (TCT) SELECIONADOS PARA ANÁLISE DOCUMENTAL	MARCOS LEGAIS
Direitos da criança e do adolescente	Leis N° 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 32, § 5º) e N° 8.069/1990. Parecer CNE ¹⁸ /CEB ¹⁹ N° 11/2010, Resolução CNE/CEB N° 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental).
Diversidade Cultural	Lei N° 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 26, § 4º e Art. 33), Parecer CNE/CEB N° 11/2010 e Resolução CNE/CEB N° 7/2010.
Educação em Direitos Humanos	Lei N° 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 12, Incisos IX e X; Art. 26, § 9º), Decreto N° 7.037/2009, Parecer CNE/CP N° 8/2012 e Resolução CNE/CP N° 1/2012.
Saúde	Parecer CNE/CEB N° 11/2010 e Resolução CNE/CEB N° 7/2010. Decreto N° 6.286/2007.
Vida familiar e social	Lei N° 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 12, Inciso XI; Art. 13, Inciso VI; Art. 32, Inciso IV e § 6º), Parecer CNE/CEB N° 11/2010 e Resolução CNE/CEB N° 7/2010.

Adaptado de Brasil (2019a, pp. 16-17)

O Marco Legal formalizado pela Lei n° 9.394/1996, conforme seus artigos, pareceres, resoluções e decretos oficializados desde 1996 até hoje, garantiu os temas: Direito da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural; Educação em Direitos Humanos; Saúde e Vida Familiar e Social. No contexto dessas temáticas, garantidas por lei, é prevista a ES na escola brasileira. Mesmo a considerar a ausência de uma objetiva e transparente norma legal, que determine a obrigatoriedade dessa importante educação de cidadania.

No Quadro 1 acima nota-se que as Normativas definidas na Lei 9.394/1996, no Parecer CNE/CEB n.º 11/2010 e na Resolução CNE/CEB n.º 7/2010, foram incluídos na maioria dos Temas

¹⁸ CNE – Conselho Nacional de Educação

¹⁹ CEB – Câmara de Educação Básica

Contemporâneos Transversais (TCT). Porém, a Lei n. 8.069/1990 incluiu em suas normativas apenas o TCT relacionado aos Direitos da criança e do adolescente. Da mesma maneira, o Decreto n.º 6.286/2007 formalizou apenas um TCT - o da Saúde - enquanto o Decreto n.º 7.037/2009, o Parecer CNE/CP n.º 8/2012 e a Resolução CNE/CP n.º 1/2012 contemplaram o TCT Educação em Direitos Humanos.

A Lei n.º 9.394/1996, denominada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), atendeu a quase todos os TCT, porém não contemplou o da Saúde. Nota-se que somente no artigo 12/inciso IX e X e no artigo 26/§9º, referente ao TCT Educação em Direitos Humanos, foi mencionada a normativa que trata do combate a todo o tipo de violência contra a criança e o adolescente, especificamente a relacionada ao bullying.

Esses artigos acima citados estão assim definidos:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...]

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; [...]

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...]

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (Brasil, 1996, grifo nosso)

A partir dessa análise comprova-se que nas diretrizes formalizadas na LDBEN não foi atendida a temática sexualidade e gênero, e nem a obrigatoriedade da ES, como parte do currículo adotado na escola brasileira.

Dando prosseguimento, como dito acima, o Parecer CNE/CEB n.º 11/2010 e a Resolução CNE/CEB n.º 07/2010 só não contemplaram o TCT Educação em Direitos Humanos. Entretanto, esses documentos tratam acerca da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF), vigente desde 1998 (Brasil, 2010a).

A partir dessa atualização das DCNEF, a criança com seis anos de idade passou a ser matriculada no 1º ano do nível do Ensino Fundamental, e foram especificadas as seguintes áreas de conhecimento (Brasil, 2010a, p. 13):

I – Linguagens:

- a) Língua portuguesa;
- b) Língua materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte;
- e) Educação Física.

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia;

V - Ensino Religioso.

Nota-se que essas áreas de conhecimento, acima relacionadas, não atendem a ES. Entretanto, no documento das DCNEF atualizado, a temática sexualidade e gênero é considerada um assunto contemporâneo e abrangente, o qual deve ser articulado a essas áreas de conhecimento. Ou seja, essa temática deve ser ensinada de maneira transversal e específica, articulando com os componentes curriculares, com áreas de conhecimento e com os Temas Contemporâneos, conforme uma perspectiva integrada (Brasil, 2010a, p.14).

Por outro lado, os temas sexualidade e gênero abordados na perspectiva da transversalidade foram normalizados pelo artigo 16, da Resolução n.º 7/2010, conforme apresentado a seguir:

Art. 16. Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. **Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei n.º 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo** (Brasil, 2010b, p. 5).

A Lei n. 8.069/1990 também foi considerada um Marco Legal na formulação das diretrizes dos TCT. Isso porque essa lei representa uma das primeiras iniciativas de regulamentação oficial, por parte do governo brasileiro, no sentido de dispor sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, preconizando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Embora não seja clara nessa lei a obrigatoriedade da ES, suas normativas tratam da defesa da dignidade sexual da criança e do

adolescente. Inclusive a prever os diversos tipos de crime de violência sexual praticados contra a criança e o jovem (Brasil, 1990).

Outro Marco Legal considerado importante na elaboração da normativa dos TCT foi o Decreto n.º 7.037/2009, o qual aprovou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Esse documento estabeleceu em suas prerrogativas uma norma específica sobre a Educação e Cultura em Direitos Humanos. Nessa norma foram definidas as ações pedagógicas no âmbito da educação básica, com base nas legislações dos Direitos Humanos.

No PNDH-3 ficou definido que:

Na educação básica, a ênfase do PNDH-3 é possibilitar, desde a infância, a formação de sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas. A troca de experiências entre crianças de diferentes raças e etnias, imigrantes, com deficiência física ou mental, fortalece, desde cedo, sentimento de convivência pacífica. Conhecer o diferente, desde a mais tenra idade, é perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família. No PNDH-3, essa concepção se traduz em **propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de gênero e orientação sexual**, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio (Brasil, 2009c, p. 50).

Nota-se nessa normativa descrita acima que a abordagem dos temas sexualidade e gênero deve acontecer numa perspectiva de direitos humanos, a incluir determinadas mudanças no currículo escolar. Inclusive para contemplar essa temática a ser oferecida já nas disciplinas do nível do Ensino Fundamental. A partir disso, foi proposto oficialmente a implantação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Ao entrar em vigor, esse PNEDH indicou notáveis mudanças no currículo escolar, do nível de ensino básico, especialmente com respeito ao ensino e a aprendizagem da temática de sexualidade e de gênero, conforme os preceitos dos direitos humanos. Essas mudanças curriculares foram confirmadas pelo Parecer CNE/CP n.º 8/2012 (Brasil, 2012a) e pela Resolução CNE/CP n.º 1/2012 (Brasil, 2012b), considerados também como Marcos Legais, os quais formularam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em outro entendimento, nota-se que esses dois documentos considerados como Marcos Legais, que embasaram os TCT, destacaram a notoriedade da abordagem dos temas sexualidade e gênero na escola brasileira. Especialmente, desde o nível do ensino básico, a contemplar uma componente pedagógica da Educação em Direitos Humanos. Esse Parecer n.º 8/2012 do CNE destacou a importância da Educação em Sexualidade no contexto do currículo do nível da educação básica, a qual

possibilitou a socialização e a aprendizagem de determinados conhecimentos científicos, construídos ao longo da história das Ciências da Educação (Brasil, 2012a, p. 12-13).

Já o Decreto n.º 6.286/2007, considerado também um Marco Legal e usado na formulação dos TCT, definiu o Programa Saúde na Escola, o qual tem como finalidade “contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde” (Brasil, 2007, Art. 1). Nesses termos, esse Programa priorizou a atenção da saúde sexual e da saúde reprodutiva.

Nesse momento atual da educação no Brasil, as políticas públicas de educação propostas pelos órgãos oficiais do governo ainda não definiram a obrigatoriedade da ES na escola. Além do mais, os documentos normativos produzidos por essas políticas públicas ainda não legislaram de maneira contundente sobre a necessidade da abordagem da temática sexualidade e gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda mais preocupante se refere o fato de que os importantes documentos normativos da educação escolar brasileira, a BNCC e os TCT, não contemplaram a ES conforme a perspectiva do ensino transversal. Em outros termos, embora esses documentos normativos cite outros documentos oficiais e legislações que reconheçam a importância da abordagem dos temas sexualidade e gênero, a BNCC e os TCT não apresentam e definem claramente os objetivos e as orientações curriculares específicos da ES na escola brasileira para todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, na BNCC, o 8º ano é único onde são apresentados e definidos os objetivos e as orientações curriculares para a discussão do tema de sexualidade, ficando restrito à uma abordagem do tema de maneira mais tradicional e conservadora em relação às orientações curriculares apresentadas nos PCNs. Ou seja, no processo de discussão, elaboração e, principalmente de aprovação da BNCC, a pressão de grupos conservadores teve grande influência na retirada das temáticas de sexualidade, gênero e ES de maneira sistemática nos diferentes níveis de ensino, principalmente nos AIEF.

Em síntese, apesar de os Marcos Legais indicados nos TCT apontarem a necessidade de desenvolver orientações curriculares normativas acerca das temáticas sexualidade e gênero, o que se observou nos documentos da BNCC e dos TCT foi a ausência do atendimento dessas normativas, principalmente no que diz respeito à ES nos AIEF.

4.1.2. Análise comparativa das respostas dos docentes de Portugal e do Brasil ao questionário Busca-se, seguidamente, apresentar os resultados das análises descritivas e inferenciais das respostas dos docentes de 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) de Portugal e de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) do Brasil ao questionário aplicado *on-line*, por meio do Google Formulário.

4.1.2.1. Formação contínua em Educação para a Sexualidade dos docentes de 1º CEB e de AIEF

Neste subtópico apresentam-se os resultados das análises descritivas das respostas dos docentes de 1º CEB e de AIEF quanto à Formação Contínua em Educação para a Sexualidade.

Em relação à formação contínua, 52 docentes de Portugal (43,7%) indicaram que já realizaram uma formação que incluisse a temática da Educação para a Sexualidade. Desses, 44 professoras e professores indicaram que foram abordados conteúdos sobre gênero nessa formação. Mais de metade dessas formações que incluíram a temática gênero, segundo os respondentes, foram realizadas entre os anos de 2010-2020.

Já em relação à formação contínua específica sobre a temática de gênero, a maioria dos respondentes, 85,7%, indicou que não participou de nenhuma ação desse tipo. Assim, da amostra dos docentes de Portugal, apenas 14,3% participou em formação específica sobre a temática de gênero.

Além disso, questionou-se acerca de formação contínua em serviço, ou seja, se na(s) escola(s) portuguesas em que esses docentes lecionavam realizou-se alguma formação acerca das temáticas de gênero e sexualidade. Dos 119 respondentes, 70,6% afirmaram que não (n=84) e 29,4% afirmaram que sim (n=35).

Ainda sobre os respondentes que tiveram formação na escola (n=35), 58,8% afirmaram que foram realizadas por profissionais da educação, por exemplo, profissionais vindos dos centros de formação ou o/a coordenador/a do projeto de educação para a saúde da escola. Além disso, 29,4% afirmou que a formação foi realizada por profissionais da saúde, como médicos, enfermeiros e psicólogos; 8,8% por ambos, profissionais da educação e da saúde, e apenas 2,9% afirmaram desconhecer a formação do profissional.

Em relação aos docentes do Brasil (n=107), a frequência de professores e professoras que indicaram ter participado de uma formação contínua que incluía parte do conteúdo ou alguma atividade em ES foi baixa, tendo resposta positiva apenas de 34 respondentes (31,8%). Desses 34 docentes, 21 professores e professoras indicaram que nessa formação foram abordados conteúdos acerca das questões de gênero.

Em relação à participação em formação contínua específica sobre a temática de gênero, apenas 17,8% dos docentes do Brasil (n=19) responderam que participaram de alguma formação, sendo a grande maioria realizada a partir de 2010. Já em relação à formação contínua em serviço, dos 107 respondentes do Brasil apenas 16,8% (n=18) afirmaram ter sido realizada alguma formação sobre sexualidade e gênero nas escolas em que lecionavam. Assim, a percentagem de respostas para não foi de 83,2%.

Dos 18 participantes do Brasil que responderam positivamente em relação à formação contínua em serviço sobre as temáticas de sexualidade, gênero e ES, 7 docentes afirmaram que foram realizadas por profissionais da educação, por exemplo, profissionais coordenadores e os próprios docentes da escola em grupo de estudos. Além disso, 3 afirmaram que a formação foi realizada por profissionais da saúde, principalmente por psicólogos; e em 8 respostas não foi possível distinguir a formação do profissional.

4.1.2.2. A visão do profissional docente de 1º CEB e de AIEF acerca da sua legitimidade na abordagem das temáticas de sexualidade e gênero em meio escolar no âmbito da Educação para a Sexualidade

Neste subtópico apresentam-se os resultados das análises descritivas e inferenciais das respostas dos docentes de 1º CEB e de AIEF quanto a visão dos mesmos acerca da sua legitimidade na abordagem das temáticas de sexualidade e de gênero em meio escolar, no âmbito da Educação para a Sexualidade.

Enquanto profissionais de 1ºCEB, 95,8% dos docentes de Portugal (n=119) concordaram totalmente ou em parte que é papel da escola abordar temas relacionados à sexualidade e às questões de gênero. Já em relação ao apoio dos profissionais da escola para abordar as temáticas de sexualidade e de gênero, 77,3% dos respondentes concordaram totalmente (n=45) ou em parte (n=47) que possuem esse apoio. Assim, discordaram em parte 19,3% dos respondentes (n=23) e discordaram totalmente apenas 3,4% dos docentes (n=4).

Quando se questionou se os participantes entendem que a legislação nacional sobre ES assegura a sua legitimidade para tratar dessas temáticas, obteve-se uma percentagem de 71,4% de respostas concordando com essa afirmação, sendo a maior frequência de respostas a Concordo em parte (n=57 com 47,9% da amostra) seguida de Concordo Totalmente (n=28 com 23,5% da amostra). Para as respostas que discordavam dessa afirmação obteve-se 22,7% discordando em parte (n=27) e 5,9% discordando totalmente. Dessa forma, totalizando 28,6% de respostas dos docentes discordando em

parte ou totalmente da afirmação de que a legislação nacional sobre ES assegura a legitimidade do docente para abordagem das temáticas de ES.

Quando se questionou sobre a segurança dos docentes para trabalhar as temáticas de sexualidade e gênero (n=119), a percentagem cumulativa de respostas de concordo totalmente ou em parte sobre essa segurança foi de 84,8% dos respondentes, sendo a maior frequência de respostas a concordo em parte (n=63 com 52,9%).

Entretanto, da amostra de 119 respondentes de Portugal, 69,8% dos docentes de 1º CEB indicaram concordar totalmente ou em parte que possuem preparação a nível dos conteúdos adequados para esse nível de ensino. Com maior frequência obteve-se a resposta concordo em parte (n=46), seguida de concordo totalmente (n=37). Dessa forma, da amostra total (n=119), 26,1% dos respondentes discorda em parte dessa preparação a nível dos conteúdos adequados (n=31) e apenas 4,2% discorda totalmente dessa afirmação (n=5).

Já em relação à consideração dos docentes sobre ter preparação ao nível de conhecimentos científicos para abordar temáticas de sexualidade e gênero, 65,6% da amostra indicaram concordar totalmente (n=27) ou em parte (n=51), sendo a maior frequência de respostas essa última. Discordaram em parte 26,1% da amostra (n=31) e apenas 8,4% discordaram totalmente (n=10) sobre ter preparação a nível dos conhecimentos científicos sobre sexualidade e gênero.

Percebe-se, assim, que apesar dos dados mostrarem que menos da metade da amostra realizou formação contínua que incluísse a abordagem da ES (43,7%), a mesma amostra (n=119) apresenta mais da metade dos docentes se considerando seguros e preparados para trabalharem essas temáticas com crianças de 1ºCEB. Ficam os questionamentos, e talvez como limitação do estudo, sobre os motivos dessa contradição, que podem estar relacionados com diferentes dimensões do trabalho pedagógico, como o apoio da gestão escolar e a existência de legislação específica para a abordagem da ES.

A Tabela 5 a seguir sintetiza as frequências e as percentagens correspondentes a cada item da variável aqui apresentada, calculadas a partir das respostas dos docentes de 1º CEB para os níveis de concordância da Escala de Likert:

Tabela 5 - Frequência e Percentagem das respostas dos docentes de Portugal referentes à variável legitimidade

		ESCALA				Total
		1	2	3	4	
É papel da escola abordar temas relacionados com a sexualidade e as questões de gênero.	n	1	4	55	59	119
	%	0,8	3,4	46,2	49,6	100,0
Sente-se seguro para abordar pedagogicamente conteúdos relacionados com a sexualidade e as questões de gênero.	n	3	15	63	38	119
	%	2,5	12,6	52,9	31,9	100,0
Sente-se com legitimidade assegurada pela legislação nacional para abordar o tema da sexualidade e das questões de gênero.	n	7	27	57	28	119
	%	5,9	22,7	47,9	23,5	100,0
Tem apoio da sua escola para abordar as questões de gênero e sexualidade.	n	4	23	47	45	119
	%	3,4	19,3	39,5	37,8	100,0
Tem preparação a nível dos conteúdos adequados para o 1.º CEB sobre sexualidade e questões de gênero.	n	5	31	46	37	119
	%	4,2	26,1	38,7	31,1	100,0
Tem preparação ao nível dos conhecimentos científicos para ensinar sobre sexualidade e questões de gênero.	n	10	31	51	27	119
	%	8,4	26,1	42,9	22,7	100,0

Escala: 1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo em parte; 3 – Concordo em parte; 4 – Concordo Totalmente

Já na amostra do Brasil, 94,3% dos docentes afirmam concordar totalmente (n=62) ou em parte (n=39) que a escola deve abordar as temáticas de sexualidade e gênero, sendo que a maior frequência foi em concorda totalmente. Apenas 5,6% da amostra do Brasil discordou em parte sobre a responsabilidade da escola em trabalhar esses temas e nenhum dos docentes discordou totalmente.

Já em relação ao apoio da escola de AIEF para abordar as temáticas, 66,4% dos docentes do Brasil concordaram totalmente (n=25) ou em parte (n=46) que possuem esse apoio. Já 21,5% dos docentes discordou em parte (n=23) e 12,1% discordou totalmente (n=13).

Entretanto, quando perguntado se os professores e as professoras de AIEF sentem que a legislação nacional assegura sua legitimidade enquanto profissionais para abordar as temáticas de sexualidade e gênero, percebe-se que apenas 52,3% concorda totalmente ou em parte, com maior frequência nessa última (n=43). Assim, 47,6% dos respondentes discordam em parte (n=24) ou totalmente (n=27) que a legislação nacional assegura sua legitimidade enquanto profissional de AIEF para trabalhar temáticas em ES, o que abre o questionamento para o que envolve esse reconhecimento dos docentes.

Quando perguntado se os docentes do Brasil de AIEF se sentiam seguros em abordar pedagogicamente conteúdos relacionados às temáticas investigadas no nível de ensino em que atuavam, a maioria (72%) respondeu concordar totalmente (n=27) ou em parte (n=50). Apenas 28% da amostra discordou em parte (n=20) ou totalmente (n=10).

Entretanto, em relação à preparação a nível de conteúdo adequado para crianças dos AIEF menos da metade da amostra, com 48,6%, indicou concordar totalmente (n=11) ou em parte (n=41) sobre ter esse tipo de preparação. Dessa forma, 28% da amostra discordou em parte (n=30) e 23,4% discordou totalmente (n=25).

Já a nível de conhecimento científico para ensinar sobre as temáticas de sexualidade e de gênero, menos da metade dos docentes, com 48,6%, afirmaram concordar totalmente (n=9) ou em parte (n=43) que tem essa preparação. Sendo assim, 29% discordou em parte dessa preparação a nível dos conhecimentos científico nas temáticas sexualidade e gênero (n=31), enquanto que 22,4% discordou totalmente (n=24).

A Tabela 6 a seguir sintetiza as frequências e as percentagens correspondentes a cada item da variável aqui apresentada, calculadas a partir das respostas dos docentes de AIEF para os níveis de concordância da Escala de Likert:

Tabela 6 - Frequência e Percentagem das respostas dos docentes do Brasil referentes à variável legitimidade

		ESCALA				
		1	2	3	4	Total
É papel da escola abordar temas relacionados com a sexualidade e as questões de gênero.	n	0	6	39	62	107
	%	0,0	5,6	36,4	57,9	100,0
Sente-se seguro para abordar pedagogicamente conteúdos relacionados com a sexualidade e as questões de gênero.	n	10	20	50	27	107
	%	9,3	18,7	46,7	25,2	100,0
Sente-se com legitimidade assegurada pela legislação nacional para abordar o tema da sexualidade e das questões de gênero.	n	27	24	43	13	107
	%	25,2	22,4	40,2	12,1	100,0
Tem apoio da sua escola para abordar as questões de gênero e sexualidade.	n	13	23	46	25	107
	%	12,1	21,5	43,0	23,4	100,0
Tem preparação a nível dos conteúdos adequados para os AIEF sobre sexualidade e questões de gênero.	n	25	30	41	11	107
	%	23,4	28,0	38,3	10,3	100,0

		ESCALA				
		1	2	3	4	Total
Tem preparação ao nível dos conhecimentos científicos para ensinar sobre sexualidade e questões de gênero.	n	24	31	43	9	107
	%	22,4	29,0	40,2	8,4	100,0

Escala: 1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo em parte; 3 – Concordo em parte; 4 – Concordo Totalmente

Além dessa análise descritiva das respostas dos docentes de Portugal e do Brasil, realizou-se o Teste T ($p < 0,05$) para verificar se existiam diferenças significativas entre as médias dos dois países em relação aos itens da variável acerca da visão dos profissionais desse nível de ensino quanto ao seu reconhecimento social para o trabalho em ES no 1º CEB e nos AIEF, respetivamente.

Esse teste revelou que existem diferenças significativas entre as médias de respostas dos docentes dos dois países no que diz respeito aos seguintes itens: 1) sentimento de segurança em abordar pedagogicamente conteúdos relacionados às temáticas sexualidade e gênero; 2) sentimento de legitimidade assegurada pela legislação nacional em ES; 3) reconhecimento do apoio da escola para abordar tais questões com as crianças; e 4) consideração em relação à preparação docente, tanto a nível de conteúdos adequados para as crianças quanto de conhecimentos científicos, em relação às temáticas de sexualidade e gênero para o 1º CEB e AIEF, como observa-se na Tabela 7:

Tabela 7 - Resultados significativamente diferente obtidos no Teste T ($p < 0,05$) para comparação das médias de respostas dos docentes dos países Portugal e Brasil em relação à variável legitimidade do profissional docente de 1º CEB e de AIEF sobre a abordagem das temáticas de sexualidade e gênero na ES

	País	N	Média	t	p
Sente-se seguro para abordar pedagogicamente conteúdos relacionados com a sexualidade e as questões de gênero.	Brasil	107	2,8785	-2,441	0,015
	Portugal	119	3,1429		
Sente-se com legitimidade assegurada pela legislação nacional para abordar o tema da sexualidade e das questões de gênero.	Brasil	107	2,3925	-4,053	<0,0001
	Portugal	119	2,8908		
Tem apoio da sua escola para abordar as questões de gênero e sexualidade.	Brasil	107	2,7757	-2,888	0,004
	Portugal	119	3,1176		
Tem preparação a nível dos conteúdos adequados para o 1.º CEB/os AIEF sobre sexualidade e questões de gênero.	Brasil	107	2,3551	-5,030	<0,0001
	Portugal	119	2,9664		
Tem preparação ao nível dos conhecimentos científicos para ensinar sobre sexualidade e questões de gênero.	Brasil	107	2,3458	-3,754	<0,0001
	Portugal	119	2,7983		

Escala: 1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo em parte; 3 – Concordo em parte; 4 – Concordo Totalmente

Assim, percebe-se que os docentes de Portugal, enquanto profissionais do 1º CEB, percebem ter mais segurança, legitimidade reconhecida pela legislação nacional, apoio da escola e preparação acerca da abordagem das temáticas de sexualidade e gênero no âmbito da ES do que os docentes dos AIEF do Brasil. Contudo, embora a diferença de médias não fosse significativa, os docentes de Portugal revelaram menor concordância que seja papel da escola abordar estes temas do que os docentes do Brasil.

4.1.2.3. Modalidade de implementação da ES na escola a partir da visão do docente de 1º CEB e de AIEF

Neste subtópico apresentam-se os resultados das análises descritivas e inferenciais das respostas dos docentes de 1º CEB e de AIEF quanto a modalidade de implementação da Educação para a Sexualidade (ES) em meio escolar.

Em relação à modalidade, de acordo com a lei nº60/2009, a ES em Portugal pode acontecer em diferentes modalidades. Além de destacar que no ensino básico a integração da ES acontece no âmbito da Educação para a Saúde em áreas curriculares não disciplinares - Formação Cívica e Área de Projeto - também cita a possibilidade de ser abordada de forma transversal nas outras disciplinas.

O que se observou a partir das respostas dos docentes de Portugal foi que a maioria, com 92,4%, concorda, total (n=67) ou parcialmente (n=43), que a ES deve ser um tema/conteúdo transversal da escola de 1º CEB. Apenas 7,6% dos respondentes (n=9) declarou que discordava em parte dessa afirmação. Já em relação à ES ser uma área curricular da escola de 1º CEB encontrou-se 66,4% de concordância, total (n=29) ou em parte (n=50). Assim, da amostra dos docentes de Portugal, 21,8% discordou em parte da atribuição dessa modalidade para a ES no nível de ensino investigado (n=26) e 11,8% discordou totalmente (n=14).

Sobre a ES integrar o Projeto Educativo da escola de 1º CEB, 88,2% dos respondentes de Portugal concordaram totalmente (n=58) ou em parte (n=47) com essa afirmação. Obteve-se apenas 10,9% da amostra a discordar em parte (n=13) e apenas uma pessoa discordou totalmente, sendo 0,8% da amostra de respostas de Portugal.

Dos docentes de 1º CEB de Portugal, 94,1% acredita que a ES deve abordar as diferentes concepções e assuntos relacionados às temáticas de sexualidade e gênero, no sentido de garantir uma educação integral para as crianças. A maior frequência de respostas a essa afirmação foi de concordo totalmente (n=75), seguida de concordo em parte (n=37). E apenas 5,9% dos docentes da amostra

discordaram em parte da afirmação (n=7), não havendo nenhum participante que discordasse totalmente.

Além disso, 91,6% das professoras e dos professores de Portugal concordaram totalmente (n=82) ou em parte (n=27) que a ES deve discutir questões de gênero, com vista a reduzir os estereótipos e violências relacionadas a gênero. Apenas 9 pessoas responderam discordar em parte, representando 7,6% da amostra total e uma pessoa discordou totalmente, sendo 0,8% da amostra.

A Tabela 8 a seguir sintetiza as frequências e as percentagens correspondentes a cada item da variável aqui apresentada, calculadas a partir das respostas dos docentes de 1º CEB para os níveis de concordância da Escala de Likert:

Tabela 8 - Frequência e Percentagem das respostas dos docentes de Portugal referentes à variável modalidade

		ESCALA				
		1	2	3	4	Total
A ES deve ser uma área curricular/de conhecimento da escola de 1º CEB	n	14	26	50	29	119
	%	11,8	21,8	42,0	24,4	100,0
A ES deve ser um conteúdo/tema transversal da escola de 1º CEB	n	0	9	43	67	119
	%	0,0	7,6	36,1	56,3	100,0
A ES deve abordar os diferentes conceitos/concepções e assuntos relacionados com a sexualidade, no sentido de garantir uma educação sexual integral para as crianças e jovens	n	0	7	37	75	119
	%	0,0	5,9	31,1	63,0	100,0
A ES deve integrar o Projeto Educativo/Projeto Político Pedagógico da escola	n	1	13	47	58	119
	%	0,8	10,9	39,5	48,7	100,0
A ES deve discutir questões de gênero, com vista a reduzir estereótipos de gênero e violência de gênero	n	1	9	27	82	119
	%	0,8	7,6	22,7	68,9	100,0

Escala: 1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo em parte; 3 – Concordo em parte; 4 – Concordo Totalmente

No Brasil, a ES historicamente é compreendida como um conteúdo transversal, não existindo orientações específicas de que um profissional seria responsável pela abordagem das temáticas, desde os PCN. Na atual BNCC, as orientações curriculares para os AIEF sobre a ES são ausentes, não sendo previstos nem de maneira transversal.

Entretanto, a maioria dos docentes do Brasil concorda que a ES deve ser um tema transversal, com 86,9%, sendo a maior frequência em concordância total (n=56), seguida da concordância em parte (n=37). Assim, apenas 6,5% das respostas da amostra (n=7) indicaram discordar em parte e também a mesma percentagem indicaram discordar totalmente.

Além disso, teve-se uma alta resposta de concordância (82,2%), total (n=39) ou em parte (n=49), de que a ES deve ser uma área de conhecimento na escola de AIEF. Apenas 12,1% da amostra discordou em parte (n=13) e 5,6% das respostas foram discordo totalmente (n=6).

Sobre a integração do projeto de ES no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a qual Ribeiro (2020), Figueiró (2018) e Furlani (2011) afirmam ser importante para a constituição do compromisso da escola com a temática, 89,8% dos respondentes do Brasil (n=107) concordaram totalmente (n=74) ou em parte (n=22) que a ES deva estar integrada no PPP, sendo da amostra total de respostas 7,5% de discordo em parte (n=8) e apenas 2,8% de discordo totalmente (n=3).

Além disso, 89,7% de professores e professoras concordaram totalmente (n=70) ou em parte (n=26) que a ES deve abordar as diferentes concepções e conceitos relacionados com sexualidade para garantir uma educação integral das crianças que estão no nível de ensino dos AIEF. Apenas 7 respondentes, que representam 6,5% da amostra total, responderam discordar em parte dessa afirmação e 4 docentes responderam discordar totalmente, representando 3,7% das respostas da amostra total.

Por fim, 95,3% dos docentes de AIEF do Brasil, participantes da investigação, concordaram totalmente (n=79) ou em parte (n=23) que a ES deve abordar as temáticas de gênero, com vista a reduzir estereótipos e violência de gênero. Apenas 4,7% da amostra total (n=5) discordou em parte dessa afirmação.

A Tabela 9 a seguir sintetiza as frequências e as percentagens correspondentes a cada item da variável aqui apresentada, calculadas a partir das respostas dos docentes de AIEF do Brasil para os níveis de concordância da Escala de Likert:

Tabela 9 - Frequência e Percentagem das respostas dos docentes do Brasil referentes à variável modalidade

		ESCALA				
		1	2	3	4	Total
A ES deve ser uma área curricular/de conhecimento da escola de AIEF	n	6	13	49	39	107
	%	5,6	12,1	45,8	36,4	100,0
A ES deve ser um conteúdo/tema transversal da escola de AIEF	n	7	7	37	56	107
	%	6,5	6,5	34,6	52,3	100,0

		ESCALA				
		1	2	3	4	Total
A ES deve abordar os diferentes conceitos/concepções e assuntos relacionados com a sexualidade, no sentido de garantir uma educação sexual integral para as crianças e jovens	n	4	7	26	70	107
	%	3,7	6,5	24,3	65,4	100,0
A ES deve integrar o Projeto Educativo/Projeto Político Pedagógico da escola	n	3	8	22	74	107
	%	2,8	7,5	20,6	69,2	100,0
A ES deve discutir questões de gênero, com vista a reduzir estereótipos de gênero e violência de gênero	n	0	5	23	79	107
	%	0,0	4,7	21,5	73,8	100,0

Escala: 1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo em parte; 3 – Concordo em parte; 4 – Concordo Totalmente

Também se verificou, por meio do Teste T, se existiam diferenças significativas ($p < 0,05$) entre as médias de respostas de Portugal e do Brasil em relação aos itens da variável modalidade de implementação da ES na escola. Observaram-se, assim, valores estatisticamente diferentes entre as médias dos dois países, onde o grupo de docentes do Brasil tendeu a concordar mais com a ES como uma área curricular/de conhecimento da escola de AIEF e com a integração da ES no Projeto Educativo/PPP da escola, como observa-se na Tabela 10.

Tabela 10 - Resultados significativamente diferente obtidos no Teste T ($p < 0,05$) para comparação entre as médias de respostas dos docentes dos países Portugal e Brasil em relação à variável modalidade

	País	N	Média	<i>t</i>	<i>p</i>
A ES deve ser uma área curricular/de conhecimento da escola de 1º CEB/AIEF	Brasil	107	3,1308	2,855	0,005
	Portugal	119	2,7899		
A ES deve integrar o Projeto Educativo/Projeto Político Pedagógico da escola	Brasil	107	3,5607	2,046	0,042
	Portugal	119	3,3613		

Escala: 1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo em parte; 3 – Concordo em parte; 4 – Concordo Totalmente

4.1.2.4. Efeitos da ES para as crianças a partir da visão dos docentes 1º CEB e AIEF

Neste subtópico apresentam-se os resultados das análises descritivas e inferenciais das respostas dos docentes de 1º CEB e de AIEF quantos aos efeitos da Educação para a Sexualidade em meio escolar.

Quando afirmado que a ES ajuda a prevenir o risco de infecção sexualmente transmissível, 52,1% da amostra de Portugal ($n=119$) afirmou concordar totalmente com essa afirmação e 42,9% concordou

em parte. Apenas 5% da amostra discordou em parte da afirmação e nenhum docente discordou totalmente.

Já em relação à ES ajudar a prevenir o risco de gravidez não planejada, 51,3% da amostra de Portugal respondeu concordar totalmente com a afirmação, 43,7% concordou em parte e apenas 5% discordou em parte, também não existindo respostas que discordassem totalmente da afirmação.

Também se observou uma percentagem alta de respostas, da amostra de Portugal (n=119), concordando totalmente (66,4%) ou em parte (30,3%) com a afirmação de que a ES pode ajudar na minimização de preconceitos contra a diversidade de indivíduos e grupos sociais. Além disso, 96,7% dos docentes de Portugal concordaram que a ES é importante para a diminuição de desigualdades sociais relacionadas às questões de gênero, sendo 59,7% da amostra de respostas concordando totalmente com a afirmação (n=71) e 37% concordando em parte (n=44).

A amostra de docentes de Portugal também apresentou percentagens maiores que 90% em concordância total ou em parte que a ES pode ajudar a minimizar casos de violência contra a diversidade de indivíduos e grupos sociais. Em relação à violência física 59,7% da amostra (n=119) concorda totalmente e 37% em parte; em relação à violência psicológica 59,7% concorda totalmente e 36,1% em parte e em relação à violência verbal 61,3% da amostra concorda totalmente e 36,1% em parte.

Em relação à afirmação de que a ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência de gênero, 58,8% dos docentes de Portugal afirmaram concordar totalmente com esse efeito. Além disso, 36,1% concordou em parte com a afirmação citada acima e 5% da amostra disse discordar em parte com esse efeito da ES em meio escolar para as crianças de 1º CEB.

Por fim, quando afirmado que a ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência sexual, obtiveram-se respostas concordando totalmente ou em parte maiores que 90% da amostra. Em relação à ajuda da ES em meio escolar na prevenção da violência sexual contra crianças obteve-se 51,3% de concordância total dos docentes, 42% concordância em parte e apenas 6,7% da amostra de Portugal discordou em parte.

Já em relação à ajuda da ES em meio escolar na prevenção da violência sexual contra jovens obteve-se 52,1% do docentes concordando totalmente, 42% concordando em parte e 5,9% discordando em parte. Por fim, a afirmação de que a ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência sexual contra adultos alcançou-se 46,2% de respostas dos docentes de Portugal que concordaram totalmente com a afirmação e 45,4% dos docentes concordaram em parte. Além disso, 7,6% da amostra de respostas Portugal discordou em parte e apenas 0,8% discordou totalmente que a ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência sexual contra adultos.

A Tabela 11 a seguir apresenta as frequências e as percentagens correspondentes a cada item da variável aqui apresentada, calculadas a partir das respostas dos docentes de 1º CEB para os níveis de concordância da Escala de Likert:

Tabela 11 - Frequência e Percentagem das respostas dos docentes de Portugal referentes à variável efeitos da ES

		ESCALA				Total
		1	2	3	4	
A ES ajuda a prevenir o risco de infecção sexualmente transmissível	n	0	6	51	62	119
	%	0,0	5,0	42,9	52,1	100,0
A ES ajuda a prevenir o risco de gravidez não planejada	n	0	6	52	61	119
	%	0,0	5,0	43,7	51,3	100,0
A ES pode ajudar a minimizar o preconceito contra a diversidade de indivíduos e de grupos sociais	n	0	4	36	79	119
	%	0,0	3,4	30,3	66,4	100,0
A ES pode ajudar a minimizar a violência física contra a diversidade de indivíduos e de grupos sociais	n	0	4	44	71	119
	%	0,0	3,4	37,0	59,7	100,0
A ES pode ajudar a minimizar a violência psicológica contra a diversidade de indivíduos e de grupos sociais	n	0	5	43	71	119
	%	0,0	4,2	36,1	59,7	100,0
A ES pode ajudar a minimizar a violência verbal contra a diversidade de indivíduos e de grupos sociais	n	0	3	43	73	119
	%	0,0	2,5	36,1	61,3	100,0
A ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência de gênero	n	0	6	43	70	119
	%	0,0	5,0	36,1	58,8	100,0
A ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência sexual contra crianças	n	0	8	50	61	119
	%	0,0	6,7	42,0	51,3	100,0
A ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência sexual contra jovens	n	0	7	50	62	119
	%	0,0	5,9	42,0	52,1	100,0
A ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência sexual contra adultos	n	1	9	54	55	119
	%	0,8	7,6	45,4	46,2	100,0
A ES é importante para a diminuição das desigualdades sociais relacionadas com o gênero	n	0	4	44	71	119
	%	0,0	3,4	37,0	59,7	100,0

Escala: 1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo em parte; 3 – Concordo em parte; 4 – Concordo Totalmente

Na amostra do Brasil (n=107), a afirmação de que a ES ajuda a prevenir o risco de infecção sexualmente transmissível teve 68,2% de respostas declarando que concorda totalmente com essa afirmação e 28% concordou em parte. Apenas 3,7% da amostra do Brasil discordou em parte da afirmação.

Já em relação à ES ajudar a prevenir o risco de gravidez não planejada, 70,1% da amostra de docentes do Brasil respondeu concordar totalmente com a afirmação, 28% concordou em parte e apenas 1,9% discordou em parte. Não houve respostas que discordassem totalmente da afirmação.

Da amostra do Brasil (n=107), 76,6% concordou totalmente e 23,4% em parte com a afirmação de que a ES pode ajudar na minimização de preconceitos contra a diversidade de indivíduos e grupos sociais. Além disso, 69,2% dos docentes do Brasil concordou totalmente que a ES é importante para a diminuição de desigualdades sociais relacionadas às questões de gênero, além de 29% concordar em parte com a afirmação e 0,9% discordou em parte, tendo a mesma percentagem de 0,9% da amostra discordando totalmente.

A amostra de docentes do Brasil apresentou percentagens maiores que 90% em concordância total ou em parte que a ES pode ajudar a minimizar a violência contra a diversidade de indivíduos e grupos sociais. Sendo que em relação à violência física, 75,7% da amostra concordou totalmente, 22,4% concordou em parte e 1,9% discordou em parte; em relação à violência psicológica 72% concordou totalmente, 27,1% em parte e 0,9% discordou em parte; e em relação à violência verbal 72% da amostra concordou totalmente, 27,1% em parte e apenas 0,9% discordou em parte.

Em relação à afirmação de que a ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência de gênero, 72% dos docentes do Brasil afirmaram concordar totalmente com esse efeito. Além disso, 25,2% concordou em parte com a afirmação citada acima e apenas 2,8% da amostra disse discordar em parte com esse efeito da ES em meio escolar para as crianças de AIEF.

Por fim, quando afirmado que a ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência sexual, também obtiveram-se respostas concordando totalmente ou em parte maiores que 90% da amostra. Em relação à ajuda da ES em meio escolar na prevenção da violência sexual contra crianças obteve-se 69,2% de respostas dos docentes do Brasil concordando totalmente, 27,1% concordando em parte e apenas 3,7% da amostra discordou em parte.

Já em relação à ajuda da ES em meio escolar na prevenção da violência sexual contra jovens obteve-se 68,2% do docentes concordando totalmente, 28% concordando em parte e 3,7% discordando em parte. Por fim, a afirmação de que a ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência sexual contra adultos alcançou-se 64,5% de respostas dos docentes do Brasil (n=107) concordando totalmente com a

afirmação e 29,9% dos docentes concordando em parte. Além disso, 4,7% da amostra discordou em parte e apenas 0,9% discordou totalmente com a afirmação de que a ES meio escolar ajuda a prevenir a violência sexual contra adultos.

A Tabela 12 a seguir apresenta as frequências e as porcentagens correspondentes a cada item da variável aqui apresentada, calculadas a partir das respostas dos docentes de AIEF para os níveis de concordância da Escala de Likert:

Tabela 12 - Frequência e Porcentagem das respostas dos docentes do Brasil referentes à variável efeitos da ES

		ESCALA				Total
		1	2	3	4	
A ES ajuda a prevenir o risco de infecção sexualmente transmissível	n	0	4	30	73	107
	%	0,0	3,7	28,0	68,2	100,0
A ES ajuda a prevenir o risco de gravidez não planejada	n	0	2	30	75	107
	%	0,0	1,9	28,0	70,1	100,0
A ES pode ajudar a minimizar o preconceito contra a diversidade de indivíduos e de grupos sociais	n	0	0	25	82	107
	%	0,0	0,0	23,4	76,6	100,0
A ES pode ajudar a minimizar a violência física contra a diversidade de indivíduos e de grupos sociais	n	0	2	24	81	107
	%	0,0	1,9	22,4	75,7	100,0
A ES pode ajudar a minimizar a violência psicológica contra a diversidade de indivíduos e de grupos sociais	n	0	1	29	77	107
	%	0,0	0,9	27,1	72,0	100,0
A ES pode ajudar a minimizar a violência verbal contra a diversidade de indivíduos e de grupos sociais	n	0	1	29	77	107
	%	0,0	0,9	27,1	72,0	100,0
A ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência de gênero	n	0	3	27	77	107
	%	0,0	2,8	25,2	72,0	100,0
A ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência sexual contra crianças	n	0	4	29	74	107
	%	0,0	3,7	27,1	69,2	100,0
A ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência sexual contra jovens	n	0	4	30	73	107
	%	0,0	3,7	28,0	68,2	100,0
A ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência sexual contra adultos	n	1	5	32	69	107
	%	0,9	4,7	29,9	64,5	100,0
A ES é importante para a diminuição das desigualdades sociais relacionadas com o gênero	n	1	1	31	74	107
	%	0,9	0,9	29,0	69,2	100,0

Escala: 1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo em parte; 3 – Concordo em parte; 4 – Concordo Totalmente

Entretanto, ao realizarmos o Teste T, encontraram-se diferenças significativas na maioria dos itens da variável, indicando que os docentes do Brasil tendem a concordar mais com os efeitos da ES em meio escolar listados na Tabela 13:

Tabela 13 - Resultados significativamente diferentes obtidos no Teste T ($p < 0,05$) para comparação entre as médias de respostas dos docentes dos países Portugal e Brasil em relação à variável efeitos da ES em meio escolar para as crianças

	País	N	Média	<i>t</i>	<i>p</i>
A ES ajuda a prevenir o risco de infeção sexualmente transmissível.	Brasil	107	3,6449	2,282	0,023
	Portugal	119	3,4706		
A ES ajuda a prevenir o risco de gravidez não planejada.	Brasil	107	3,6822	3,006	0,003
	Portugal	119	3,4622		
A ES pode ajudar a minimizar o preconceito contra a diversidade de indivíduos e de grupos sociais.	Brasil	107	3,7664	2,092	0,038
	Portugal	119	3,6303		
A ES pode ajudar a minimizar a violência física contra a diversidade de indivíduos e de grupos sociais.	Brasil	107	3,7383	2,522	0,012
	Portugal	119	3,5630		
A ES pode ajudar a minimizar a violência psicológica contra a diversidade de indivíduos e de grupos sociais.	Brasil	107	3,7103	2,218	0,028
	Portugal	119	3,5546		
A ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência de género.	Brasil	107	3,6916	2,073	0,039
	Portugal	119	3,5378		
A ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência sexual contra crianças.	Brasil	107	3,6542	2,680	0,008
	Portugal	119	3,4454		
A ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência sexual contra jovens.	Brasil	107	3,6449	2,364	0,019
	Portugal	119	3,4622		
A ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência sexual contra adultos.	Brasil	107	3,5794	2,432	0,016
	Portugal	119	3,3697		

Escala: 1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo em parte; 3 – Concordo em parte; 4 – Concordo Totalmente

Não foram encontradas diferenças significativas entre as médias de respostas dos docentes dos dois países em relação à ES ajudar a minimizar a violência verbal contra a diversidade de indivíduos e de grupos sociais e em relação à importância da ES para a diminuição das desigualdades sociais relacionadas com o género.

4.1.2.5. Temas adequados para abordar no 1º CEB e nos AIEF segundo os professores e as professoras

Neste subtópico apresentam-se os resultados das análises descritivas e inferenciais das respostas dos docentes quantos aos temas relacionados à ES, a partir de uma escala de nível de adequação dos temas para se abordar no 1º CEB e nos AIEF.

Em Portugal, dos 15 temas elencados no questionário, doze deles tiveram uma porcentagem maior de respostas dos docentes, considerando-os como muito adequados para a abordagem no 1º CEB.

Foram eles:

- 1) Discriminação e (des)igualdade de gênero, com 56,3%;
- 2) Estereótipos de gênero, com 47,1%;
- 3) Valorização e respeito pela diversidade, com 67,2%;
- 4) Orientação preventiva sobre violência sexual contra crianças, com 61,3%;
- 5) Discriminação e violência, física e psicológica, contra a diversidade, com 61,3%;
- 6) Bullying contra orientação sexual e a identidade de gênero, com 57,1%;
- 7) Identidade de gênero, com 47,9%;
- 8) Valorização e respeito em relação ao próprio corpo e ao corpo do outro, com 84%;
- 9) Cuidados de Higiene e segurança com o corpo, com 82,4%;
- 10) Diferenças corporais entre os sexos, 62,2%;
- 11) Conhecimento do corpo humano em termos de morfologia e fisiologia do sistema reprodutor, com 53,8%;
- 12) Desenvolvimento corporal ao longo do ciclo da vida, com 64,7%.

Os outros três temas foram considerados, na maioria das respostas dos docentes de 1º CEB, apenas como adequados. Foram eles: Consequências não planejadas ou não desejadas da atividade sexual, Reprodução humana e planejamento familiar e Orientação sexual.

O tema Consequências não planejadas ou não desejadas da atividades sexual teve 39,5% das respostas dos docentes considerando-o como adequado. Além disso, 28,6% dos docentes consideraram o tema pouco adequado, 23,5% considerou muito adequado e 8,4% disse que o tema era nada adequado para o 1º CEB.

Em relação ao tema Reprodução humana e planejamento familiar obtiveram-se as seguintes porcentagens: 45,4% da amostra de Portugal (n=119) considerou o tema adequado; 25,2% como muito adequado; 21% como pouco adequado e, por fim, 8,4% dos docentes considerou o tema nada adequado.

Já o tema Orientação Sexual foi o que teve a menor percentagem de docentes o considerando como um tema adequado em relação aos dois temas relatados anteriormente. Ou seja, apenas 36,1% dos docentes de Portugal acreditam que esse seja um tema adequado para crianças de 1º CEB; já 29,4% acredita ser muito adequado, seguido de 28,6% pouco adequado e 5,9% o considera como nada adequado.

Já na amostra do Brasil (n=107) encontrou-se nos quinze temas elencados para abordagem em ES uma maior percentagem de respostas no nível “muito adequado”. Apresentam-se os temas na sequência de maior para menor percentagem de respostas no nível “muito adequado”: 1) Valorização e respeito em relação ao próprio corpo e ao corpo do outro, com 81,3%; 2) Cuidados de higiene e segurança com o corpo 77,6%; 3) Orientação preventiva sobre violência sexual contra crianças, com 73,8%; 4) Discriminação e violência, física e psicológica, contra a diversidade, com 69,2%; 5) Valorização e respeito pela diversidade, com 67,3%; 6) Desenvolvimento corporal ao longo do ciclo da vida, com 64,5%; 7) Bullying contra orientação sexual e a identidade de gênero, com 62,6%; 8) Discriminação e (des)igualdade de gênero, com 61,7%; 9) Conhecimento do corpo humano em termos de morfologia e fisiologia do sistema reprodutor, com 56,1%; 10) Diferenças corporais entre os sexos, com 52,3%; 11) Estereótipos de gênero, com 49,5%; 12) Consequências não planejadas ou não desejadas da atividade sexual, com 47,7%; 13) Reprodução humana e planejamento familiar, com 47,7%; 14) Identidade de gênero, com 46,7%; e, por fim, 15) Orientação sexual, com 39,3%.

Apresentam-se, a seguir, a sistematização das percentagens de respostas dos docentes acerca do nível de adequação dos temas de ES para abordagem no 1º CEB em Portugal (Figura 10) e nos AIEF no Brasil (Figura 11):

Figura 10 - Porcentagem das respostas dos docentes de Portugal quanto ao nível de adequação de temas de ES para serem abordados no 1º CEB

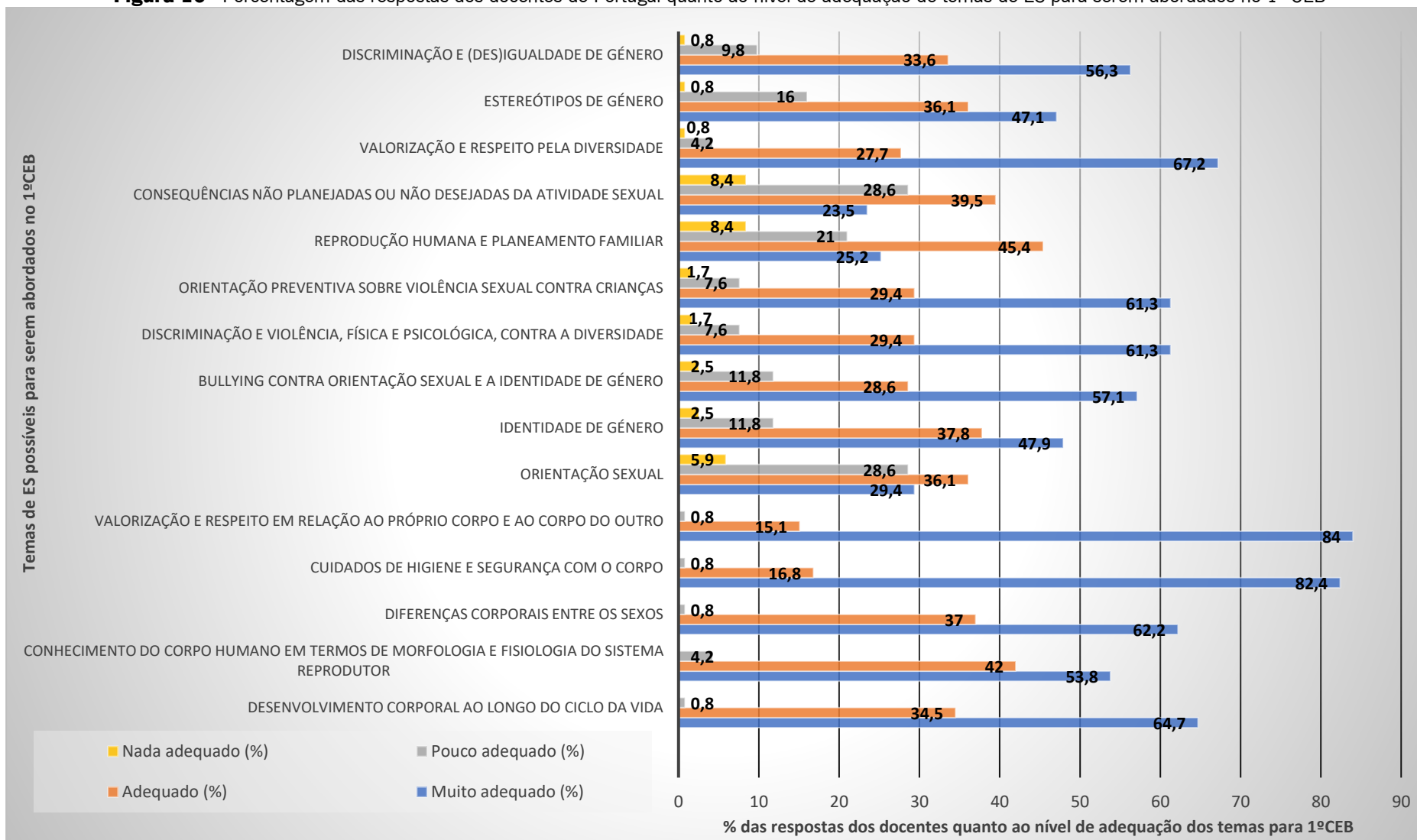
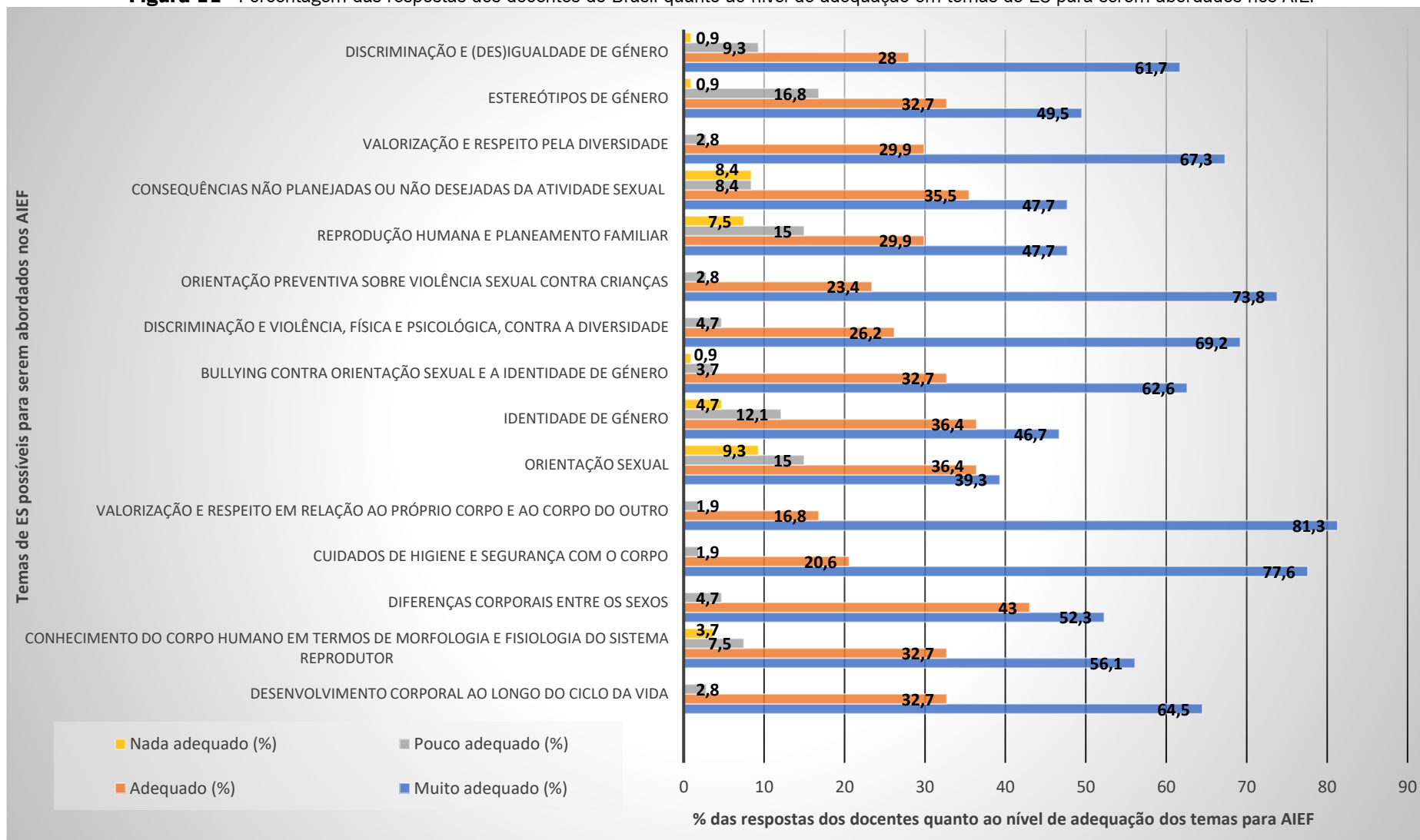


Figura 11 - Porcentagem das respostas dos docentes do Brasil quanto ao nível de adequação em temas de ES para serem abordados nos AIEF



Também verificou-se se haveria diferenças significativas entre os dois países em relação aos itens da variável temas. Dessa forma, realizou-se o Teste T para comparação entre as médias de respostas dos docentes dos países.

Como resultado do Teste T foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em relação aos seguintes temas: orientação preventiva sobre a violência sexual de crianças, reprodução humana e planejamento familiar e consequências não planejadas ou não desejadas da atividade sexual (como gravidez, ISTs, violência sexual, SIDA/AIDS, entre outros). Esses resultados podem ser observados na Tabela 14.

Tabela 14 - Resultados significativamente diferentes obtidos no Teste T ($p < 0,05$) entre as médias de respostas dos docentes dos países Portugal e Brasil em relação à variável nível de adequação dos temas de ES a serem abordados no 1º CEB e nos AIEF

	Pais	N	Média	<i>t</i>	<i>p</i>
Orientação preventiva sobre a violência sexual de crianças.	Brasil	107	3,7103	2,513	0,013
	Portugal	119	3,5042		
Reprodução humana e planejamento familiar.	Brasil	107	3,1776	2,483	0,014
	Portugal	119	2,8739		
Consequências não planejadas ou não desejadas da atividade sexual (gravidez, infecções sexualmente transmissíveis, violência sexual, SIDA/AIDS, entre outros.)	Brasil	107	3,2243	3,638	<0,0001
	Portugal	119	2,7815		

Escala: 1 – Nada adequado; 2 – Pouco adequado; 3 – Adequado; 4 – Muito adequado

Percebeu-se que os docentes de AIEF do Brasil tendem a concordar mais com a adequação dessas temáticas, citadas na Tabela acima, do que os docentes de 1º CEB de Portugal.

4.1.2.6. Motivos que impediram a abordagem pelos docentes de 1º CEB e de AIEF das temáticas relacionadas à sexualidade e gênero

Neste subtópico apresentam-se os resultados das análises descritivas e inferenciais das respostas dos docentes de 1º CEB e de AIEF quantos aos motivos de impedimento da abordagem de temáticas relacionadas à sexualidade e ao gênero.

Na amostra de Portugal com 119 respostas analisadas, 72,3% dos respondentes indicaram que realizaram alguma atividade ou projeto em ES ou abordaram algum conteúdo relacionado às temáticas (n=86) nas suas trajetórias profissionais. Sendo assim, apenas 27,7% dos respondentes indicaram que não abordaram conteúdos ou realizaram atividades e projetos em ES (n=33). Desses 33 docentes de Portugal que responderam que nunca abordaram as

temáticas com as crianças, 21 disseram ter interesse em desenvolver uma atividade ou projeto em ES no futuro. Dessa maneira, apenas 12 desses docentes disseram não ter interesse.

Questionou-se, então, sobre possíveis impedimentos que os docentes de Portugal encontraram ao buscar a abordagem de conteúdo ou atividade em ES.

Apenas 6,7% da amostra de docentes de Portugal responderam que algumas vezes foram impedidos a realizar a abordagem de conteúdos ou atividade em ES por reação contrária dos alunos. 93,3% afirmou nunca ter tido como motivo a reação contrária dos alunos.

Em relação a família, apenas um docente (0,8% da amostra) apontou ter lidado, muitas vezes, com a reação contrária em relação a abordagem da ES em sala de aula. 15,1% indicou ter tido reação contrária da família algumas vezes e 84% indicou que nunca teve reação contrária.

Dois docentes (1,7% da amostra) indicaram ter enfrentado a reação contrária de outros professores da escola à abordagem da ES muitas vezes. Onze docentes (9,2%) indicaram que tiveram algumas vezes e a grande maioria (89,1%) indicou que nunca enfrentou a reação contrária de outros professores.

A quantidade de docentes de Portugal que enfrentou reação contrária da equipe gestora da escola muitas vezes (1 docente) e algumas (2 docentes) é baixa. Nesse sentido, 97,5% dos docentes nunca enfrentou reação contrária da gestão escolar ao realizarem ou tentarem realizar a abordagem das temáticas de ES no meio escolar.

A consideração da formação profissional ser inadequada para a abordagem da ES não foi um motivo de impedimento para 69,7% dos docentes da amostra de Portugal (n=119). Entretanto, 24,4% dos docentes considerou algumas vezes essa questão como um impedimento para abordar as temáticas, 5% considerou esse motivo de impedimento muitas vezes e apenas 1 docente disse que considerar a formação profissional inadequada para a abordagem da ES sempre foi um motivo de impedimento.

Por fim, para 69,7% dos docentes se sentir pouco à vontade em abordar as temáticas de ES nunca foi um motivo de impedimento. Já para 22,7% esse foi algumas vezes um motivo, 5,9% indicaram como muitas vezes e apenas 1,7% considerou que sempre foi um motivo de impedimento se sentirem pouco à vontade para falar sobre sexualidade com as crianças.

A Tabela 15 a seguir apresenta as frequências e as percentagens correspondentes a cada item da variável aqui apresentada, calculadas a partir das respostas dos docentes de 1º CEB para os motivos de impedimento da abordagem das temáticas sexualidade e gênero da Escala de Likert:

Tabela 15 - Frequência e Percentagem das respostas dos docentes de Portugal referentes à variável motivos de impedimento de abordar temáticas em ES em meio escolar

		1	2	3	4	Total
Reação contrária dos alunos	n	0	0	8	111	119
	%	0,0	0,0	6,7	93,3	100,0
Reação contrária da família	n	0	1	18	100	119
	%	0,0	0,8	15,1	84,0	100,0
Reação contrária de(os) outro(s) professor(es) da escola	n	0	2	11	106	119
	%	0,0	1,7	9,2	89,1	100,0
Reação contrária da equipa gestora da escola	n	0	1	2	116	119
	%	0,0	0,8	1,7	97,5	100,0
A sua formação profissional ser inadequada para a abordagem da ES	n	1	6	29	83	119
	%	0,8	5,0	24,4	69,7	100,0
Se sentir pouco à vontade para abordar esse tema	n	2	7	27	83	119
	%	1,7	5,9	22,7	69,7	100,0

Escala: 1 – Sempre; 2 – Sim, muitas vezes; 3 – Sim, algumas vezes; 4 – Não, nunca

Na amostra do Brasil, com 107 respondentes, 46,7% responderam que já abordaram algum conteúdo ou já realizaram alguma atividade ou projeto sobre sexualidade e gênero na sua trajetória profissional (n=50). Entretanto, mais de metade, com 53,3%, responderam que não realizaram atividade ou projeto que envolvessem as temáticas (n=57).

Desses 57 docentes do Brasil que responderam não ter abordado algum conteúdo ou realizado alguma atividade ou projeto em ES, 44 disseram ter interesse em desenvolver atividades e projetos em ES no futuro. Dessa forma, apenas 13 respondentes disseram não ter interesse.

Também se questionou sobre possíveis impedimentos que os docentes de Brasil encontraram ao buscar a abordagem de conteúdo ou atividade em ES.

Para 86,9% dos docentes do Brasil, a reação contrária dos alunos nunca foi um impedimento para abordagem da ES em meio escolar. Já para 11,2% essa reação já foi um motivo algumas vezes e apenas dois docentes indicaram que muitas vezes já foram impedidos por reação contrária dos alunos.

Já a reação contrária da família sempre foi motivo de impedimento para dois docentes, o que totalizou 1,9% da amostra. Já 12,1% indicou que muitas vezes a reação contrária da família foi um motivo de impedimento, 33,6% indicou que foi um motivo algumas vezes e 52,3% indicou que nunca foi um motivo.

Para 60,7% dos docentes do Brasil nunca foi um impedimento a reação contrária de outros professores da escola. Já para 24,3% esse foi um motivo algumas vezes e 15% indicou que muitas vezes foi um motivo. Já em relação à reação contrária da equipe gestora da escola, 71% indicou que nunca foi um motivo de impedimento, 20,6% indicou que algumas vezes a reação contrária da equipe gestora foi um motivo de impedimento da abordagem da ES e 8,4% indicou que isso foi um motivo muitas vezes.

A formação profissional ser considerada inadequada para a abordagem da ES pelos docentes do Brasil nunca foi um motivo de impedimento para 46,7%, menos da metade da amostra. Já para 41,1% esse foi um motivo algumas vezes, para 10,3% muitas vezes e apenas 1,9% indicou que sempre foi um motivo para impedimento.

Por fim, para 49,5% dos docentes do Brasil, se sentir pouco à vontade para abordar as temáticas de ES nunca foi um motivo de impedimento. Entretanto, 35,5% indicou que algumas vezes foi um motivo, 13,1% indicou muitas vezes e apenas 2 docentes (1,9%) indicaram que sempre foi um motivo de impedimento se sentir pouco à vontade para abordar a ES com as crianças.

A Tabela 16 a seguir apresenta as frequências e as percentagens correspondentes a cada item da variável aqui apresentada, calculadas a partir das respostas dos docentes de AIEF para os motivos de impedimento da abordagem das temáticas sexualidade e gênero da Escala de Likert:

Tabela 16 - Frequência e Percentagem das respostas dos docentes do Brasil referentes à variável motivos de impedimento de abordar temáticas em ES em meio escolar

		1	2	3	4	Total
Reação contrária dos alunos	n	0	2	12	93	107
	%	0,0	1,9	11,2	86,9	100,0
Reação contrária da família	n	2	13	36	56	107
	%	1,9	12,1	33,6	52,3	100,0
Reação contrária de(os) outro(s) professor(es) da escola	n	0	16	26	65	107
	%	0,0	15,0	24,3	60,7	100,0
Reação contrária da equipe gestora da escola	n	0	9	22	76	107
	%	0,0	8,4	20,6	71,0	100,0
A sua formação profissional ser inadequada para a abordagem da ES	n	2	11	44	50	107
	%	1,9	10,3	41,1	46,7	100,0
Se sentir pouco à vontade para abordar esse tema	n	2	14	38	53	107
	%	1,9	13,1	35,5	49,5	100,0

Escala: 1 – Sempre; 2 – Sim, muitas vezes; 3 – Sim, algumas vezes; 4 – Não, nunca

Percebe-se uma maior dificuldade e fragilidade no grupo de respondentes do Brasil em comparação com a amostra de Portugal. Principalmente no que diz respeito à reação contrária das famílias, de outros docentes da escola e da equipe gestora.

Ao realizar o Teste T entre as médias de respostas dos docentes dos dois países em relação à variável motivos de impedimento da abordagem da ES com as crianças de 1º CEB/AIEF, encontraram-se diferenças significativas ($p < 0,05$) entre as médias de respostas dos docentes dos dois países nos seguintes itens: reação contrária tanto da família quanto dos outros docentes da escola, e também reação contrária da própria equipe gestora da escola em que os docentes atuavam.

Além disso, foram observadas diferenças significativas entre as médias de respostas nos itens em que os docentes consideravam a sua formação profissional inadequada e também no item em que os docentes indicavam se sentir pouco à vontade para abordar as temáticas de sexualidade e de gênero. Esses resultados do Teste T são descritos na Tabela 17 a seguir.

Tabela 17 - Resultados significativamente diferente obtidos no Teste T ($p < 0,05$) entre as médias de respostas dos docentes dos países Portugal e Brasil em relação a variável motivos de impedimento da abordagem da ES com as crianças de 1º CEB/AIEF

	País	N	Média	<i>t</i>	<i>p</i>
Reação contrária da família.	Brasil	107	4,3645	-5,643	<0,0001
	Portugal	119	4,8319		
Reação contrária de(os) outro(s) professor(es) da escola.	Brasil	107	4,4579	-5,208	<0,0001
	Portugal	119	4,8739		
Reação contrária da equipa gestora da escola.	Brasil	107	4,6262	-5,242	<0,0001
	Portugal	119	4,9664		
A sua formação profissional ser inadequada para a abordagem da ES.	Brasil	107	4,3271	-3,321	0,001
	Portugal	119	4,6303		
Se sentir pouco à vontade para abordar esse tema.	Brasil	107	4,3271	-2,855	0,005
	Portugal	119	4,6050		

Escala: 1 – Nunca implementei um tema ou uma atividade didática de ES na sala de aula; 2 – Sempre; 3 – Sim, muitas vezes; 4 – Sim, algumas vezes; 5 – Não, nunca.

Com esses resultados pode-se considerar, então, que os docentes de AIEF participantes da pesquisa no Brasil tendem a enfrentar maiores impedimentos em comparação com os docentes de 1º CEB respondentes em Portugal para abordar as temáticas de sexualidade e gênero com as crianças no cotidiano escolar.

4.2 Fase de ação

Nesse tópico, apresenta-se a Análise Temática realizada a partir das transcrições das Sessões Formativas na fase de ação da pesquisa-ação. A partir do processo de análise, construiu-se um mapa temático específico das quatro Sessões Formativas realizadas com os docentes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Brasil.

O mapa temático das Sessões Formativas ficou composto por três temas: 1) Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a prática pedagógica em Educação para a Sexualidade e seus desdobramentos no cotidiano escolar; 2) A organização do trabalho docente na escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com as temáticas de gênero e de sexualidade no âmbito da Educação para a Sexualidade; e 3) O trabalho docente em Educação para a Sexualidade e a escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação ao cenário contemporâneo das políticas públicas em Educação.

As Sessões Formativas tinham como objetivo proporcionar para os participantes da investigação um espaço de reflexão e de diálogo acerca da abordagem das temáticas de sexualidade e gênero no âmbito da Educação para a Sexualidade no nível de ensino investigado. Nesse sentido, as sessões foram previamente planejadas a partir da revisão de literatura e também do levantamento de necessidades formativas dos docentes que participariam das mesmas.

Tema 1 – Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a prática pedagógica em Educação para a Sexualidade e seus desdobramentos no cotidiano escolar

Esse Tema 1 foi concebido e estruturado para apresentar e analisar de que maneira os docentes, participantes das Sessões Formativas da fase de ação (Capítulo 3), organizavam e realizavam as suas práticas pedagógicas em sala de aula, voltadas às temáticas sexualidade e gênero, no nível escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante essas Sessões Formativas, esses docentes participantes revelaram certas circunstâncias importantes e ao mesmo tempo desagradáveis, as quais interferiam nas suas práticas pedagógicas, quando trabalhavam essas temáticas.

A maioria desses docentes não receberam nenhuma formação inicial e nem continuada, específica para essa temática. Por outro lado, deve se ressaltar que a participação desses colaboradores foi francamente voluntária. Talvez por isso, esses docentes reconheceram que o

grupo revelou um olhar pedagógico comum, no que diz respeito às situações vivenciadas e às reflexões sobre essa temática, quando trabalhada durante o cotidiano da escola.

As recorrentes indagações por partes das crianças, em sala de aula, a respeito do tema relacionado ao conceito de sexualidade e gênero, influenciaram esses colaboradores, de maneira unânime, a perceberem a importância de se trabalhar essa temática com as crianças, nos níveis iniciais da educação básica. Esses profissionais enfatizaram também a intencionalidade de se trabalhar a temática sexualidade, gênero e ES com base no conhecimento científico.

Essa intencionalidade unânime revelada pelos participantes dessas Sessões Formativas está relacionada às recorrentes situações inesperadas vivenciadas no cotidiano escolar. Isso fica bem evidente nas narrativas das professoras Clara e Lúcia, a seguir citadas:

*Clara: [...] se cabe à escola dar acesso ao conteúdo universalmente produzido, isso é um conteúdo científico universalmente produzido. Então, **em diversas questões e em diversas... com diversas faixas etárias, isso tá presente [...] E, eu não sei como que as famílias vão passar essas questões, então é função da escola passar da forma mais pautada na ciência possível.** (Sessão Formativa 2 – SF2)*

*Lúcia: Não, eu penso muito nessa questão do... que **a educação ela tem que ser intencional.** [...] com a nossa intencionalidade pra criança conhecer, pra criança aprender, pra criança se autoconhecer também e assim, ela se autoconhecendo, ela vai conseguir perceber quando tem segundas intenções com ela... [...] (SF2)*

Outra contextualização em destaque foi revelada pelo professor Gustavo, o qual enfatizou a necessidade imperativa de se trabalhar essa temática na escola, no nível da educação básica, conforme uma perspectiva sociológica. Ou seja, deve ser ensinado e aprendido desde logo pela criança sobre a problematização das situações constrangedoras de desigualdade social, relacionadas ao contexto de gênero e as suas intrínsecas relações com o preconceito étnico-racial, e a discriminação baseada no contexto de grupo ou classe social.

Essa opinião unânime sobre a importância da abordagem da temática sexualidade e gênero para a criança está condicionada ao fato de que todos os participantes dessa Sessão Formativa revelaram ter vivenciado, em sala de aula, inúmeras e diversas situações relacionadas a esse tema. Essas indagações inesperadas reveladas pelas crianças resultaram em intervenções pedagógicas baseadas nas vivências e nas opiniões particulares inerentes a cada docente. Ou seja, foram intervenções aleatórias, pontuais e isentas de um conhecimento científico mais específico sobre essa temática.

Em outros termos, os participantes dessas Sessões Formativas revelaram que, ao se depararem com tais situações pertinentes e inesperadas, que as crianças traziam sobre essa temática, agiram conforme suas intuições e as suas experiências de vida. Em certos casos, procuraram a orientação científica de outros profissionais externos ao universo da escola, na tentativa de buscar respostas e orientações pedagógicas. E a seguir voltaram a refletir e a dialogar sobre essas situações inesperadas e importantes no contexto da sala de aula com as crianças.

Essa constatação acima aparece nas seguintes revelações:

*Rodrigo: Então assim, não há discussões e não há preparo para isso. **A gente vai fazendo aquilo que a gente vai lendo um pouco, pegando aqui, conversando ali, mas é sempre... acho que o professor está muito sozinho nisso.** (...) Então, **conversando com a minha terapeuta sobre isso**, ela foi me dando algumas dicas de como iniciar a conversa assim com os alunos. (SF1)*

*Beatriz: [...] nessa turma a gente conseguiu fazer um trabalho dentro dessas questões de gênero e sexualidade, **mas foi um trabalho muito intuitivo**, sabe? Não foi um trabalho que eu: 'ah, fiz tal formação e isso me ajudou lá'. Não! (SF1)*

Em outra narrativa de alguns participantes ficou constatado que durante as suas intervenções pedagógicas, realizadas a atender as indagações das crianças sobre as temáticas de sexualidade e gênero, foram aplicadas diversas estratégias de planejamento de aula, tais como: a caixa-de-perguntas, a roda de conversa, a manipulação de diferentes tipos de brinquedos e brincadeiras, sem a distinção de gênero, a contação de história, entre outros.

Nessas estratégias pedagógicas foram trabalhados pelos docentes diferentes temas e conteúdos, a incluir: história sobre as mulheres que se destacaram em diversas áreas do conhecimento científico, gravidez, nomeação de partes do corpo, hábitos de higiene, entre outros. Isso pode se observar nas revelações a seguir:

*Rodrigo: No primeiro ano de rede, o qual eu tive um (...) quinto [ano]. Os alunos mostravam muitas questões a respeito da sexualidade (...) E aí... foi um trabalho muito tímido também, **com a caixa de perguntas** e aí vinham todos os tipos de perguntas imagináveis e possíveis que eles tinham dúvidas e eu fui... conforme eu sabia fazer, eu fui conversando com eles. (Sessão Formativa 1 – SF1)*

*Clara: Eu tive um aluno ano passado, retrasado, que **a mãe pariu em casa**. Então, as crianças acompanharam durante um ano, assim durante o ano letivo, aquela barriga crescendo e a história que a irmã do S. ia nascer e ela nasceu em casa e logo depois, ela tinha dois dias de vida, a mãe foi buscar o menino com essa S. nos braços. Então assim, **ele viu o parto da irmã e ele falou disso na sala. Então assim, isso constituiu aquela turma... de uma criança que pode nascer no***

hospital, com uma criança que pode nascer de casa e de onde nasceu essa criança e que essa criança estava assim dentro de uma barriga. (SF2)

Percebe-se nos relatos acima que, os educadores procuraram trabalhar a temática sexualidade e gênero somente a partir das dúvidas e necessidades educativas reveladas pelas crianças, durante o cotidiano escolar. Ou seja, apenas quando algum estudante que porventura viesse a perguntar sobre um assunto específico relacionado ao tema sexualidade ou que demonstrasse algum comportamento social relacionado a sua sexualidade.

Também se percebe em algumas falas que a ES acontece no momento de mediação de conflitos, ou na observação dos diálogos entre as crianças, onde as questões de estereótipos se destacam. Nesse sentido, relaciona-se abaixo as seguintes falas que ilustram essas situações:

*Lúcia: Não, de futebol, que eu falo assim se sair, eu xingo aqui e para.... Aí 'ah, seu viado' não sei o que... Aí eu já paro o jogo..., 'mas porquê que é viado? O quê que é? Quem que te ensinou? O quê que você quer dizer com isso?'. [...] Se você quiser ofendê-lo, você arruma outro xingamento e aí você traz aqui que a gente vai discutir pra ver o quê que é isso.'. Aí a gente já entra na questão de que não é pra ofender o outro, não é pra xingar o outro. [...] **já mudo totalmente o ritmo da aula. A gente já vai lá pra fora, já faz uma roda, a gente já resolve** (SF2)*

*Clara: [...] mas tem uma idade que eles [os meninos] crescem assim, tem uma coisa física pra cima das meninas, alguns deles e de falar assim de cima pra baixo até. **Ah, eu não aguento. Aí eu falo: 'tá sendo machista. Sabe o quê que é isso? Você não é melhor que ela, tananã tananã e aí desço a... aqui todo mundo é igual. É assim, bem fofa.** (SF2)*

*Rodrigo: [...] tava na turma de segundo ano e aí os alunos estavam conversando entre eles falando sobre os pais e eu só pescando ali [...] aí um deles falou que a mãe dele era professora, estudava na pedagogia, mas o pai dele era mais inteligente porque era advogado. **Parei o giz na lousa, virei pra trás e 'segundo ano', mas foi assim fulminante e falando pra ele: 'não, isso... por que essa relação? Se sua mãe estuda e o seu pai também, ambos são inteligentes. Não é um mais do que o outro. São os dois juntos'.** (SF2)*

Ainda sobre essas situações particulares vivenciadas em sala de aula, alguns docentes preferiram abordar essa problemática sobre sexualidade infantil diretamente com a criança envolvida nesse contexto. Ou seja, preferiram dialogar individualmente com essa criança, que manifestou o interesse de aprender sobre essa temática ou que procurou a orientação pedagógica para entender o comportamento social relacionado a sexualidade.

Também, outros educadores priorizaram a dialogar com os familiares das crianças envolvidas em situações de dúvidas ou de comportamentos sociais relacionados ao tema sexualidade. Isso pode ser constatado pela seguinte narrativa:

*Rodrigo: Eu lembrei que quando eu tava com o primeiro ano tinha uma menina que se masturbava com o lápis por cima da roupa [...] eu busquei não reprimir, **busquei conversar com a família e aí fica aquela coisa delicada também do professor homem conversar com a mãe a respeito sobre isso e de como conduzir tudo isso para não... para que a mãe compreenda a própria situação, né?! (SF1)***

Essa revelação acima, proferida pelo professor Rodrigo, indica que essa seria uma oportunidade importante para sistematização de uma prática pedagógica sobre sexualidade, principalmente relacionada aos seguintes assuntos: o reconhecimento e a definição da anatomia e da fisiologia do corpo humano; a privacidade do indivíduo com respeito a sua sexualidade; o consentimento individual da prática da sexualidade; a autoproteção contra o abuso sexual, entre outros assuntos, os quais são normalmente indagados em sala de aula. Entretanto, esse educador opta por abordar a família da criança para conversar sobre essa situação observada por ele em sala de aula.

A busca da discussão com a família sobre alguma situação relacionada à expressão da sexualidade pela criança na sala de aula é uma situação comum entre os educadores. Essa é uma atitude que pode expressar uma sensação de não legitimidade do professor em realizar um trabalho geral com a turma, sem expor a criança na sala de aula e em relação à família.

O mesmo professor Rodrigo relatou também, em outro momento das Sessões Formativas, determinados momentos em que algumas famílias solicitaram a sua orientação a respeito de situações sobre sexualidade, vivenciadas pelas crianças, que suscitaram preocupação nesses responsáveis, conforme o relato a seguir desse professor:

*Rodrigo: A outra situação foi quando eu iniciei na rede. Eu tinha um aluno com baixa visão (...) **eu tive uma boa relação com a mãe dele. A mãe dele sempre procurava, falava como que estavam as terapias dele, como que a gente podia trabalhar essas coisas todas. E teve uma vez que a mãe dele veio assim muito agitada, nervosa, pra mim querendo conversar e ela me falou a situação... que pegou ele se masturbando e ela tava assim... 'de onde que ele aprendeu, com quem ele viu?' E aí ela tava com medo de que o primo dele que é mais velho tivesse mexendo com ele. E assim, não sei se foi no tato, não sei se foi ou não né... (...)** e esse aluno, ele tava no quarto ano, mas ele já tinha quase 13 anos. Então, eu falei assim 'mãe, a senhora já pensou que isso pode ser natural dele? Ele toma banho sozinho?' Ela falou assim 'toma'. 'Então, de repente ele pode tá se tocando sozinho, se lavando, vai percebendo que isso causa prazer nele e vai se*

*descobrimo'. **A única coisa assim que talvez você tenha que conversar com ele** é que essas situações precisam ser privadas porque ela pegou, ele tava no quarto de porta aberta... [risos]. (SF2)*

Observa-se nessa fala acima o acolhimento do professor quanto às dúvidas da mãe do seu aluno, pois existia um sentimento de preocupação em relação ao fato do seu filho estar se masturbando. A orientação nesse sentido é importante para esclarecer algumas questões em relação à sexualidade e, assim, poder também realizar um processo de esclarecimento sobre ES com a família.

A relação com a família foi uma das questões mais marcantes nas falas dos participantes. Algumas falas e situações foram evidenciadas acerca dessa relação, principalmente quando acontecia um trabalho em ES ou quando as temáticas de sexualidade e gênero se destacavam no cotidiano escolar. Percebeu-se, então, uma relação contraditória entre a escola e a família. Ou seja, em algumas situações essa relação foi espontânea e com resultados positivos, enquanto em outros momentos essa relação foi conflituosa.

Em alguns outros momentos percebe-se que existiu uma iniciativa por parte das famílias na busca de orientação acerca dessas temáticas, como o relato do professor Rodrigo acima. Nesse mesmo contexto, a professora Marta trouxe também uma experiência com resultados positivos a partir desse diálogo sobre ES com as famílias, e que a própria professora avaliou ser um facilitador para o desenvolvimento do trabalho em ES com a turma posteriormente. Isso se revela conforme o relato a seguir:

*Marta: No ano passado, na reunião final do quarto ano, **a gente teve uma reunião de fechamento do ano e aí eu falei para os pais:** 'se preparem que ano que vem a gente vai abordar questões sobre o corpo, sobre sexualidade'. [...] Aí eu falei que era necessário também a participação deles pra tirar dúvidas às vezes ou até levar para mim algumas questões pra que a gente pudesse abordar isso. **E foi uma recepção muito boa dos pais.** Assim, diante da reunião que eu fiz com eles. (Sessão Formativa 3 - SF3)*

Nota-se que nessa narrativa acima, a professora observou uma manifestação boa por parte dos familiares acerca do trabalho em ES. A reunião pedagógica com a participação dos responsáveis pelas crianças é um momento importante para que a ES aconteça com êxito, pois, nesse encontro, a escola antecipa e esclarece a programação pedagógica a ser realizada em ES, permitindo a participação da família nesse processo educativo.

Entretanto, outros participantes relataram situações de divergência e de conflito de opiniões por parte dos familiares, com respeito a ES na escola. Essa resistência e discordância por parte dos familiares aconteceu por vários motivos, mas especialmente pela negação da abordagem dessa temática para crianças nos AIEF.

Em outros termos, determinadas famílias não aceitam a ES no nível escolar dos Anos Iniciais, pois são contra o trabalho de conteúdos voltados à temática sexualidade, como constatado nos comentários a seguir:

*Rodrigo: [...] **uma família veio questionar a respeito desses livros que traziam esses temas, porque que as crianças estavam pegando e ao invés da escola trabalhar a respeito disso foi colocado pra escola para que esses livros ficassem na última prateleira da estante.** (SF1)*

*Beatriz: [...] e aí eles começaram a trazer pra roda uns termos muito pejorativos assim para os órgãos genitais. Eles falavam boceta, por exemplo, com seis anos. E aí eu [...] comecei a dar nomes... eu falei vagina, falei pênis, expliquei... não entrei no processo ali de reprodução, mas expliquei, pronto. E isso foi o suficiente pra **família dessa menina procurar a direção da escola e querer entender o que tava acontecendo porque ela chegou em casa falando uns nomes estranhos.** Então, o estranho era o contrário, era falar os termos corretos: vagina, pênis... aí a família se preocupou... o quê que tava acontecendo na escola. (SF1)*

A narrativa acima demonstra a resistência de algumas famílias em aceitar a ES na escola, mesmo considerando que o educador esteja abordando os termos científicos, por exemplo, relacionados aos órgãos sexuais das pessoas. Essa incompatibilidade entre a educação revelada pelos familiares, e o compromisso e a meta educacional da escola, é um dos motivos para o conflito de se trabalhar a ES em sala de aula.

Em outras palavras, se percebe que determinadas famílias não reconhecem a importância da ES, com base em investigações científicas, sendo também contrárias à instituição escola como um espaço para o trabalho das temáticas de sexualidade e gênero, principalmente quando se trata de crianças dos anos iniciais do ensino regular. Nesse sentido, essas famílias demonstram resistência e negação a respeito da ação pedagógica do educador, que busca abordar a ES na escola com base em conhecimentos científicos.

Esses conflitos de opiniões e de ações entre a escola e a família, sobre a possibilidade da abordagem da ES em sala de aula, se intensificam quando as famílias reconhecem que os conteúdos abordados estão em desacordo com os valores morais defendidos e aceitos no universo dessa família. Isso resulta no conflito de valores sociais, defendidos e aceitos pela instituição escola e pela família. Observa-se, então, uma disputa na decisão de poder ou não ser trabalhado os

temas sexualidade e gênero na escola, protagonizada pela instituição de um lado e pela família de outro.

O relato dos docentes faz transparecer que as famílias parecem não reconhecer a escola como um espaço para abordar a temática da ES, principalmente quando são crianças mais novas. Esses docentes entendem que essas famílias acabam demonstrando uma resistência acerca das tentativas de atuação dos professores e das professoras em relação à ES com as crianças, dando a entender que os conflitos se intensificavam quando os conteúdos trabalhados na sala de aula iam de encontro aos valores das famílias. Observa-se, então, que a percepção dos docentes de uma relação de poder entre a escola e a família, tende a pôr em causa a constituição do reconhecimento da legitimidade da escola quanto a abordagem da ES.

Essas divergências entre a escola e a família, no que diz respeito ao trabalho em ES na escola brasileira, resultam em duas situações: a primeira com relação à escola, levando a dúvidas sobre o papel da instituição na abordagem da ES; e a segunda situação onde essas divergências acabam por interferir nas ações pedagógicas dos docentes por meio da generalização, fazendo com que os mesmos sintam insegurança em trabalhar as temáticas em sala de aula. Essa situação de relacionamento conflituoso, que é generalizada pelos docentes, está explícita na opinião a seguir:

*Lúcia: [...] **Até onde eu posso ir, porque aí tem todas as questões familiares, que tem uma família que é isso, família que é aquilo, família que é aquilo outro e aí a gente não sabe se a gente aborda do nosso jeito, porque eu já sou totalmente aberta pra falar sobre isso, eu falo tranquilamente, do jeito que vir na telha. Só que aí a gente fica cheia de dedos, né?! Ah, e aí como será que essa família trata o tema em casa com a criança, porque a gente fica com medo de invadir muito e depois os pais chegarem e reclamar falando que a gente tá ensinando a criança a ter o ato sexual mesmo [...]** (SF2)*

Essa importante narrativa, acima, qualifica a necessidade da formação inicial e contínua específica sobre as ações e os conteúdos necessários à intervenção pedagógica do contexto da ES na escola. Apesar dos educadores participantes reconhecerem a importância da ES na escola, voltada à formação integral da criança, bem como da sociedade e da comunidade escolar, eles afirmaram desconhecer como ensinar a temática sexualidade e gênero em adequação à faixa etária dos alunos.

Um relato importante foi proferido pela professora Clara, a respeito do diálogo entre um grupo de docentes de sua escola, sobre uma criança que se identificava como transgênero. Dessa maneira, se reportou essa professora:

Clara: [...] E também, só pra complementar aqui, que eu não lembro se eu já contei isso aqui pra vocês ou não. Nessa mesma escola, nessa mesma época tinha uma menina transgênero na escola. [...] e trocando roupa e deixando o cabelo crescer, enfim... tava... **e ele... ela tinha muitos conflitos dentro da escola, qual banheiro usar, se ela deveria usar calcinha ou cueca, ela... as crianças a chamavam pelo nome, mas a professor bobou, dava umas [?] e chamava como Marcos e aí ficou aquela coisa... que nome que você ensina pra essa criança. Ela vai escrever Marcos ou vai escrever Luana²⁰?** [...] A gente tinha hipóteses, as professoras, a gente sabia que tinha que chamar por Luana e não por Marcos, mas a gente não sabia isso... **porque realmente assim, qual nome você vai ensinar pra ela, como é que você faz isso, como é que você explica para as outras famílias, como é que você aborda.** (SF2)

Esse episódio foi pontual e complexo, pois a dúvida do que fazer diante desse caso envolvia muito além do trabalho pedagógico em ES, o que exigia conhecer a garantia do direito individual dessa criança de utilizar o nome social na escola, além da necessidade de estreitar a parceria com a família da criança para encaminhamento dessa situação na escola. Nesse sentido, ainda se observa, no cotidiano escolar, práticas normativas em termos de gênero, gerando assim conflitos e possíveis exclusões no direito dos indivíduos ao acesso e permanência a uma educação de qualidade.

Uma das dúvidas recorrentes entre os participantes das Sessões Formativas, propostas nesta tese de doutorado, diz respeito sobre em qual faixa etária se deve iniciar o trabalho em ES. Nesse caso, esses educadores revelaram dúvidas sobre quais os conteúdos a serem trabalhados e sobre quais os recursos pedagógicos que poderiam ser aplicados na ES nos AIEF. Sobre isso, a professora Clara expôs a seguinte opinião, sendo complementada pelo professor Rodrigo:

Clara: Não sei, eu acho que a gente tem que fazer. Eu só não sei, de verdade, a minha dúvida mora: quando? Porque, eu não sei... **eu acho que deve ter uma idade que isso cabe melhor para a compreensão do aluno. Mas o quê e quando? É. Eu não sei... qual conteúdo pra cada turma, o quê que a gente ensina e onde?** Não sei... não sei... não sei mesmo isso, eu não sei como tá na base [BNCC] assim... se fala alguma coisa, nos conteúdos de ciência. Eu não sei como tá lá não, mas...

Rodrigo: **Literalmente isso aparece... essa indagação da Clara... aparece quando o tema surge dentro da sala.** (SF2)

Para auxiliar na superação dessas dúvidas, conforme os relatos acima, se realizou durante a Sessão Formativa uma análise reflexiva a respeito das possíveis abordagens pedagógicas em

²⁰ Os nomes Marcos e Luana são fictícios, para manter o anonimato das pessoas envolvidas assegurado.

ES. Como suporte dessa análise foram apresentadas algumas experiências curriculares de outros países, principalmente de Portugal, no contexto do tópico da ES em meio escolar.

A partir dessa intervenção, foi possível alargar o conhecimento desses participantes sobre a temática da sexualidade e de gênero. Um exemplo disso foi revelado pelo participante professor Gustavo, o qual confessou que, antes dessa análise reflexiva, a sua concepção pedagógica sobre ES na escola se limitava ao conhecimento estritamente da Biologia e aos conceitos voltados à higiene do corpo físico.

Percebe-se que mesmo que os docentes participantes fossem profissionais comprometidos em refletir sobre os temas sexualidade e gênero, esses ainda reproduziam certos conhecimentos preconcebidos e sem fundamentação científica sobre as temáticas.

O lidar com os preconceitos e tabus existentes em relação às temáticas de gênero e de sexualidade foi indicado como uma dúvida em relação à prática pedagógica em ES pela maioria dos participantes. Foi apontado que, por vezes, os docentes possuem dificuldade em separar os valores e entendimentos pessoais na prática profissional em ES com as crianças.

A lacuna existente em relação à formação profissional pode ser destacada a partir das falas que demonstram um desconhecimento dos docentes participantes da investigação acerca do que se estuda nas investigações científicas sobre ES, e os conceitos de gênero e de sexualidade. Percebe-se essa questão, por exemplo, quando se abordou na Sessão Formativa 1 sobre a concepção das professoras e dos professores sobre gênero e sexualidade e a dificuldade expressa por alguns profissionais de apresentar uma definição dos conceitos.

Nesse sentido, durante a SF1 solicitou-se aos docentes que explicassem o que compreendiam por gênero e por sexualidade a partir de uma resposta estruturada. Observou-se em algumas falas uma visão alargada acerca desses conceitos. Ou seja, alguns participantes apresentaram definições que ultrapassavam visões estritamente biológicas e essencialistas, trazendo destaque para as dimensões históricas e sociais acerca das temáticas:

*Rodrigo: [...] Acredito que o gênero é uma **construção histórico-social**, ela perpassa por aí e a sexualidade também está muito **ligada ao que a pessoa sente por ela, atração**. (SF1)*

*Marta: (...) quando eu penso em identidade de gênero, eu penso mais na palavra identidade do que gênero e o quanto essa palavra **identidade pode revelar algo fixo, mas algo que é mutável assim também né?! [...] é a pessoa que vai se identificar como homem, mulher, trans e todas as outras possibilidades. É ela que dentro da sociedade, do que elas... como ela se constituiu vai se mostrar para os outros... vai se identificar para os outros**. (SF1)*

Percebe-se na fala da professora Marta uma tentativa de destacar o caráter social e histórico das identidades de gênero, assim como o professor Rodrigo trouxe. Entretanto, na tentativa de detalhar essas concepções, a maioria dos participantes parte de uma visão que destaca essas questões com algo individual e binário, principalmente em relação ao conceito de gênero, como observa-se na fala da professora Beatriz:

*Beatriz: (...) **gênero tem a ver com essa questão do feminino e masculino e o como você se vê dentro desses lugares** e a questão da sexualidade é **como lida com isso, com essas coisas suas do feminino e do masculino.** (SF1)*

Já em relação às concepções de sexualidade percebeu-se uma dificuldade dos participantes de defini-la de forma sistematizada e de pensá-la para além das questões de orientação sexual, bem como do âmbito individual e particular. Assim, mais a frente na SF1, durante a exposição do conteúdo sobre gênero e sexualidade, questionou-se aos participantes sobre os conceitos de sexo e sexualidade. Ou seja, se achavam que esses dois conceitos significavam a mesma coisa ou não.

Observou-se que eles entendiam que eram conceitos diferentes, mas que poderia existir uma relação entre eles. Entretanto, os participantes expressaram muitas dúvidas e não sabiam como elaborar um entendimento mais sistematizado. Além disso, em algumas falas observou-se uma mescla entre diferentes conceitos, demonstrando falta de clareza nas definições de cada termo:

*Lúcia: Às vezes, quem vê sexo, pensa no ato sexual, então tem essas... se a gente pega a palavra isolada, o que é? Então, se chega fora de um contexto, fala assim: 'o que é sexo pra você?'. Aí a pessoa vai perguntar: **'sexo de gênero ou sexo de ato sexual?'**. Então assim, vê o que a pessoa entende por cada um também. Então, eu acho são completamente... completamente não, **eu acho que são coisas diferentes, mas que meio que interligadas**, eu não sei falar direito, né?! [risos].*

Após a primeira Sessão Formativa, na qual foram abordadas nas discussões teóricas um levantamento histórico das produções científicas em gênero e sexualidade, percebeu-se que os professores e as professoras começaram a compreender o que implica a historicidade das questões de gênero. Nesse sentido, os participantes observaram que as questões de gênero vão sendo significadas de acordo com o momento histórico e social de uma sociedade:

Marta: Quanto ao papel de gênero, assim, lá tava escrito que social [...] Daria pra pensar que daqui um tempo, surgiria um outro tópico, além desses três? [...] eu acredito que isso vai surgir, eu só não sei qual termo que será adotado assim... que nem eu dei o exemplo: 'ah, papel de gênero trans', mas não sei o quanto isso vai

rotular também, sabe? **Mas eu acredito que por ser social, esses padrões de... colocar na caixinha também vão ser revistos, né?** (SF1)

Clara: Porque, uma das concepções que eu não sabia, que eu gostei muito de aprender foi a questão da **historicidade das questões de gênero e desse jeito da gente pensar que conforme o tempo e a sociedade essas questões também vão se atualizando**, enfim... (SF2)

Gustavo: Essa ideia de gênero como construção social. Só que lembrando agora, foi interessante ouvir a P2²¹ no sentido de a localidade interferir bastante nessa imagem que a gente tem do gênero e teve uma professora também que eu acho que ela não tá aqui hoje, que ela falou também sobre **como essas identidades de gênero são mutáveis, né?! Eu não tinha pensado nisso, que com o passar do tempo elas modificam... [elas não fixam]. Então, essa ideia de gênero como construção social, que é uma coisa que vai se modificar, que pode ou não se modificar e que também tem muita interferência do local em que você vive.** (SF2)

Além disso, os participantes não conheciam especificamente as abordagens em ES, confirmando a falta de formação específica em ES dos profissionais da educação, nomeadamente dos pedagogos, que atuam em AIEF. Essa falta de conhecimento sobre as investigações em gênero e sexualidade, e também em ES, dá espaço às significações culturais e sociais de senso comum no fazer pedagógico dos docentes, como destacado pela professora Beatriz:

Beatriz: *É, eu fico pensando que um grande impedimento é as questões sociais e culturais de uma sociedade machista que a gente vive e que todas as questões são encaradas muito por um olhar masculino da coisa e com interpretações que não são... muitas vezes não são reais. **A gente vai criando significações sem ter uma fundamentação e aí eu acho que isso dificulta muito porque é cultural e socialmente difundido.** Tipo a questão de partidos que distribuíram cartilha né, são coisas que meio que habitam o imaginário popular, mas que a gente não tem uma fundamentação. [...] (não ter fundamentação) É quando a gente de fato não conhece o assunto. **A gente só reproduz aquilo que é superficialmente falado** [...] (SF3)*

Repensar e refletir sobre as práticas pedagógicas dentro da ES, e para além dela, com seus pares, pode ser uma maneira de intensificar as trocas entre os professores e as professoras, ampliando repertórios e possibilitando pensar em conjunto possibilidades de atuação. Entretanto, é necessário que essas trocas sejam realizadas a partir de material e textos científicos de qualidade e de preferência com orientação de parceiros mais experientes nas temáticas. Isso pode diminuir

²¹ P2 = Pesquisadora 2

a sensação de solidão e a dificuldade dos profissionais em abordar principalmente questões de sexualidade com as crianças.

Assim, a seguir, na Temática 2 será realizada uma discussão acerca da formação de professores e de professoras em ES, tanto inicial quanto continuada, buscando refletir sobre essa questão da formação na organização do trabalho docente na escola. Além de também refletir sobre a relação da escola de modo mais amplo com as temáticas de gênero e de sexualidade.

Tema 2 – A organização do trabalho docente na escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com as temáticas de sexualidade e de gênero no âmbito da Educação para a Sexualidade

Nas discussões realizadas na temática 1, observou-se que os professores e professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental reconhecem a necessidade e a importância da Educação para a Sexualidade no cotidiano escolar. Entretanto, essas temáticas tendem a ser complexas e dependem de múltiplas dimensões para a realização de um trabalho específico, o que pode influenciar na execução ou não da ES em meio escolar.

Segundo os participantes da pesquisa, a formação específica em ES, tanto inicial quanto contínua, é deficitária. Dos seis participantes, o professor Gustavo indicou que realizou uma formação contínua *lato sensu* de gênero e diversidade na escola. Além desse professor, duas professoras indicaram que tiveram discussões relacionadas às temáticas aqui investigadas: a professora Marta, na graduação em Psicologia, com as discussões sobre sexualidade a partir dos estudos de Sigmund Freud, mas não relacionadas à escola; e outra professora, Clara, que relatou que na Pedagogia teve algumas discussões relacionadas e também na formação contínua sobre os Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Além da formação inicial deficitária dos profissionais de AIEF, também existe uma oferta deficitária na formação contínua em serviço, ou seja, nas escolas. Percebe-se na maioria das falas dos participantes que não é comum ocorrer formações continuadas acerca da ES, gênero e sexualidade nos momentos próprios para as formações. Ainda mais quando se pensa na promoção a partir das administrações escolares:

*Rodrigo: **Não! As formações não vinham a respeito disso.** (SF1)*

*Clara: [...] eu não tive nem na formação continuada... Lato, Stricto Sensu, **nem na formação continuada em serviço, específica pra isso, humm [pensou]... não!** (SF1)*

Lúcia: [...] *Aí a gente tem algumas particularidadezinhas num dia, no outro, assim, mas a gente vai lidando, **mas de formação mesmo, nada.*** (SF1)

Gustavo: *Olha, nesse tempo de sete anos [de atuação profissional na escola pública] **eu nunca vi nada assim específico sobre gênero vindo do governo.** É uma questão, como o Rodrigo falou que as pessoas... a gente pensa que elas não gostam de discutir... às vezes tem um ou outro que gosta, mas assim, vindo do governo, não. Não é um assunto muito falado, infelizmente.* (SF1)

Marta: [...] *então eu tenho 1 ano e alguns meses aí de experiência na rede, pouquinho, então **acabei não presenciando nenhuma formação na escola específica sobre isso pelo que eu me lembre** e nem tive... e nem procurei nenhuma formação específica sobre isso.* (SF1)

Beatriz: *Não! **Pelo contrário, esse tema é sempre muito evitado.*** [...], *mas não tinha uma formação.* (SF1)

Os participantes também revelaram a falta de formação dos profissionais mais experientes e que possuem a responsabilidade de promover os momentos de formação na escola. Essa situação é expressa na fala a seguir, onde a professora Lúcia, falando sobre o que a irmã de uma das suas alunas avisou que deu um chá abortivo antes de levá-la para a escola, considerou que não teve o apoio necessário da equipe gestora da unidade escolar em que estava atuando:

Lúcia: [...] *foi uma coisa muito louca assim que aconteceu e a gente não tinha formação suficiente pra conseguir lidar com aquela situação... falei 'e agora o quê que eu faço', né. Então **a gente se vê muito solitário nessa parte, da gente não ter a quem recorrer.*** [...] *Então assim, são coisas que faz a gente ficar muito perdido, **a gente fica completamente perdido, aí chega na equipe gestora também despreparada, então a gente fica sem ter nenhum reforço.*** (SF1)

Dessa forma, as demandas formativas próprias da realidade cotidiana das escolas tendem a não ser consideradas, uniformizando as formações a partir daquelas vindas das próprias secretarias de educação e desconsiderando as necessidades formativas dos educadores. Observe-se essa questão na fala a seguir:

Rodrigo: *As formações também... nenhuma formação que seja... que nasça de problemas da escola. **Não há nenhuma formação que foi dada por essa rede que nasça dos problemas oriundos das unidades escolares. São sempre formações voltadas para programas que a prefeitura tem que pagar muito por isso.** E aí a gente questiona sobre a eficácia disso e se realmente é necessário.* (SF3)

As formações contínuas, principalmente aquelas em serviço, estão comumente submetidas ao tratamento de questões consideradas importantes para um melhor desempenho em avaliações de larga escala. Essas avaliações de larga escala priorizam a alfabetização, principalmente no nível de ensino dos AIEF. Isso limita a possibilidade de discussão e formação dentro da escola, desconsiderando outras necessidades formativas dos professores e das professoras que também estão presentes no cotidiano de relação com as crianças e com a comunidade escolar, como as temáticas relacionadas à sexualidade e ao gênero.

É importante contextualizar que na organização escolar pública do trabalho docente existe a garantia, por meio da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, de momentos voltados aos processos formativos. Nessa lei é destacado, no §4º do artigo 2º, que na composição da jornada de trabalho do educador deve-se garantir que as atividades de interação com os estudantes sejam de, no máximo, dois terços da sua carga horária total. Dessa forma, um terço dessa jornada de trabalho é específico para os momentos de formação em serviço, traduzido no Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) e no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Entretanto, durante as conversas, os professores e as professoras apontaram situações em que esses momentos comumente são utilizados para realização de outras demandas, principalmente administrativas:

Marta: (...) então temos duas horas semanais formativas e que a gente pouco... acaba discutindo pouco a nossa atuação, assim, temáticas que a gente pode levar para as atividades e como que a gente pode relacionar as diversas disciplinas.

P1: Normalmente vocês discutem o que?

Lúcia: São só recados, avisos, recados, avisos, recados, avisos. [risos].

Marta: É isso desde o presencial. Assim, é... essa semana saiu a rede que fala que a gente precisa fazer não sei que, não sei o que, na escola. Um dos... assim, tentando lembrar, é que eu acabo nem memorizando muito o quê que acontece, porque é meio que jogado ao vento assim... informações. Um dos últimos presenciais que a gente teve, a gente teve que contar quantas carteiras, quantas estantes, qual que era o material que estava registrado em nome da escola, assim. Então...

Clara: Vocês fizeram contagem de patrimônio.

Marta: É. Isso.

Lúcia: Exatamente. Anotar número de patrimônio e tudo. (SF4)

A professora Clara esclarece sobre essa organização:

Clara: Deixa eu... só pra contextualizar aqui, acho que é um pouco do que as meninas estão falando que é o seguinte. A gente tem dois modelos de formação continuada na escola, que é isso que as meninas estão falando. São dois

modelos nacionais nas redes públicas. Um que é centrado na secretaria de educação. Então vem uma demanda pronta, esse modelo centrado na secretaria de educação, então isso acontece em qualquer lugar. Então vem uma demanda pronta de formação e de planejamento para esse momento. Então agora a rede toda vai estudar BNCC, então agora a rede toda vai pensar em protocolos para retorno por causa do COVID. Isso são formações centradas em rede. Existe um outro momento que é esse centrado na escola, formação centrada na escola, que é de escolha da coordenação pedagógica e da equipe gestora e elas costumam dividir esse momento em três partes. [...] informe, planejamento e formação. Então, não tem... como é um pouco livre, elas acabam confundindo esse momento que seria precioso [...] perde algo que seria precioso para reflexão, por exemplo. [...] Eu acho que talvez daí vem a explicação, porque que a gente sabe tão pouco de determinados assuntos que a gente deveria saber mais como a educação para a sexualidade, por exemplo. Porque as demandas formativas da escola, elas perpassam coisas que não são formativas. (SF4)

Fica evidente nas falas dos participantes que esses momentos de formação centrada na escola são desconsiderados para realização do processo de pensar e refletir sobre a própria prática e sobre as necessidades formativas dos docentes. Dessa forma, buscou-se informações acerca de como o trabalho docente e o trabalho da escola é organizado com base em documentos e instrumentos de trabalho e qual o papel dos momentos formativos nessa organização. Nesse sentido os participantes indicaram quais documentos e instrumentos orientam o trabalho do professor e da professora na escola. Foram citados como documentos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o programa curricular da rede de ensino e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. E, como instrumentos, os participantes indicaram os planejamentos e o registo reflexivo sobre esse planejamento.

Percebeu-se que a BNCC é um documento base que atravessa toda a organização da escola, principalmente no que diz respeito ao programa curricular da rede de ensino e o desenvolvimento do PPP. Esse foi um destaque importante realizado pela professora Clara:

*Clara: Norteador do trabalho docente, como instrumento. Como documento, além do PPP e do currículo da cidade, o regimento interno e eu acredito que **a Base Nacional Comum Curricular, ela atravessa esses documentos como o PPP e o currículo da cidade aqui.** (SF3)*

Citou-se também o programa curricular da rede de ensino. Sobre esse, a professora Clara esclareceu sobre a estrutura e o objetivo desse documento, diferenciando-o do termo currículo escolar:

*Clara: A diferença... depende da concepção de currículo, mas currículo é tudo o que acontece na escola, tudo... assim, por exemplo, todas as relações que acontecem na escola e que abrangem muito mais. O currículo, por exemplo, ele tá acima do programa curricular. Então o currículo, ele é composto pelas legislações que regem a gente, por esses encontros formativos de planejamento na escola, enfim, isso tudo é currículo. **Agora o que a gente tem aqui que destina carga horária, ou quais são as habilidades, competências e conteúdo seja lá o que for, isso é um programa curricular aqui.** Ele não pode ser tomado como um currículo como um todo. (SF3)*

Além disso, alguns participantes trouxeram para a discussão que, apesar de orientar o trabalho na escola, o PPP acaba sendo também um documento burocrático. Esse documento é discutido em períodos específicos do ano letivo, sendo complementado, principalmente pela equipe pedagógica da escola, durante o decorrer do ano:

*Beatriz: É... o PPP, que é um documento que revisita sempre no início de cada ano e alterações necessárias, mas que ainda fica muito lá guardadinho. **Ele é menos vivo do que deveria** (SF3)*

*Rodrigo: (...) **PPP da escola, as discussões que a gente faz no início do ano e também engavetado depois, porque depois não fica vivo isso.** (SF3)*

*Lúcia: É aquele negócio pra inglês ver né? Que assim, fala 'tá aqui o documento, vamos conversar sobre a concepção de infância...' aí manda um formulariozinho, "500 pessoas respondem" e **no fim não atendem nada daqui que a gente propôs, nada daquilo que a gente escreveu e o PPP permanece igual.** (SF3)*

Além do processo de burocratização do PPP, foi indicado pelos participantes que o trabalho em ES ou de alguma temática relacionada à sexualidade ou ao gênero não constava no documento das escolas em que estavam atuando no momento das Sessões Formativas e das que já atuaram durante o seu percurso profissional.

Em relação aos instrumentos de organização do trabalho docente, foram indicados pelos participantes o planejamento docente e o registro reflexivo do docente após a aplicação do planejamento. O planejamento e o registro reflexivo têm uma organização variada entre as redes de ensino, que pode acontecer de forma semanal, mensal, trimestral, semestral ou anual.

Foi também citado o instrumento de devolutiva da coordenação pedagógica, que tem como objetivo a avaliação acerca do planejamento e da reflexão do docente. Entretanto, esse foi um instrumento com menos consenso sobre sua presença ou não no cotidiano da prática dos participantes. Alguns deles destacaram que essa devolutiva nem sempre tem seu caráter formativo assegurado, sendo um documento, em algumas escolas, apenas burocrático:

*Lúcia: Essa questão de não termos devolutiva da equipe gestora, essas coisas assim é... anos luz... coisas de... **da coordenação analisar nosso planejamento duas vezes ao ano. Então, qual é a contribuição que ela vai passar pra gente? Nenhuma! Como que vai refletir, falar com a gente sobre algo que aconteceu em março, sendo que já estamos em agosto?** Então não tem, assim, ai esqueci qual é a palavra...*

Marta: Não tem uma frequência que garanta...

*Lúcia: Isso. É, não fica efetivo né? **Porque olha só pra constar lá o carimbinho e acabou.** (SF3)*

Mesmo no caso dos participantes que indicaram que existe a devolutiva da coordenação pedagógica da escola, se percebe que esse instrumento acaba cumprindo uma função apenas administrativa e burocrática. Assim, desviando do seu caráter formativo, no sentido de proporcionar uma reflexão ou ampliação de repertório do docente.

O que se observa, tanto em relação aos momentos formativos da escola quanto na elaboração e utilização de documentos e instrumentos orientadores do trabalho, é um processo de burocratização do trabalho e da formação docente.

Isso reflete a complexidade da atuação docente, da sua organização e do planejamento, que hoje se configura numa organização hierarquizada e burocratizada, como pode-se observar pela seguinte fala do professor Rodrigo:

*Rodrigo: Aquilo que nos orienta: PPP da escola, as discussões que a gente faz no início do ano e também engavetado depois, porque depois não fica [vivo?] isso. **As devolutivas do planejamento ou do registro reflexivo não acontecem.** Talvez não aconteça muito porque assim, quando a gente escuta de uma coordenadora de setor que ela não vem na escola pra falar com o professor, só com a equipe gestora, então você já percebe de onde que essa gestão vem, aonde que ela quer trabalhar, que não é com o professor, que não é com a escola, é com aquilo que está acima somente. [...] Quando a gente olha para, entre aspas, o currículo da cidade, que a Clara esclareceu bem a respeito disso, a gente vê que é um **instrumento engessador**. Não é um instrumento que procura uma reflexão. Tanto que se você for ver a questão da sexualidade e gênero, o documento não esclarece sobre isso. Quando eu fiquei sabendo, eu não sei se vocês têm essa informação também, que foram feitos grupos de discussões sobre essas habilidades e conteúdos, nenhum professor se inscreveu para a área de matemática. O que eles fizeram? Eles mesmos decidiram que iriam ficar em matemática. Não fizeram um novo estudo, não chamaram novamente os professores. Eles fecharam isso. **Então, demonstra claramente que essas habilidades e esses conteúdos que se escolhem é engessante pra nós porque quando vamos para o planejamento, a gente não pode sair deles. A gente só pode colocar eles, nenhum outro.** (SF3)*

Além disso, também reflete as condições em que a atuação docente está inserida. Como indicado pela professora Marta na seguinte fala, ao refletir sobre a ES e a organização e atuação docente:

*Marta: [...] Eu acabei respondendo da gestão, mas eu deixei de falar um pouco que a rotina do professor acaba não permitindo isso!. Então assim, que nem... **geralmente professor acumula trabalho, acumulando trabalho não tem tempo de planejar para além daquilo que ele é obrigado a dar em sala de aula, sei lá. [...] eu acho que a própria dinâmica do professor, os próprios... agora esqueci a palavra, mas assim, condições objetivas da vida e da atividade do professor acabam dificultando o trabalho de uma temática que não é só jogar no Google, assim, questão de divisão... situação problema com divisão, quinto ano. Não é só fazer isso né? (SF4)***

Em contraponto, a professora Clara observa em sua escola que existem discussões sobre as temáticas de gênero e de sexualidade entre os docentes, principalmente quando tiveram como aluna a criança que se identificava como transgênero. Entretanto, a professora destaca que essas discussões e decisões acerca das temáticas não foram registradas no PPP da escola:

*Clara: **Tem um papel da equipe gestora na sistematização dessas ideias e eu acho que isso deve ocorrer em todas as escolas. [...]. O que acontece é... que eu vejo na minha, essas discussões como, por exemplo, essa discussão da questão de gênero, ela aconteceu três anos atrás na minha escola, quando eu contei criança trans que estuda lá é forte. Então, a discussão veio forte. [...] Essas discussões elas acontecem, na minha escola, acontecem no coletivo, mas quem sistematiza pra colocar no Projeto Político e Pedagógico é a equipe gestora e nem sempre a equipe gestora, ela representa ou faz a síntese do que o grupo gostaria de tá lá. Então, tomar uma decisão em grupo já é difícil porque nem todo mundo concorda. Agora esse papel que a equipe gestora teria de fazer, essa mediação, e depois realizar uma síntese e ver se tá todo mundo de acordo, como a questão dos banheiros na minha escola que eu falei... foi uma questão posta no PPP. A gente quer continuar com o banheiro livre para todo mundo. Não queremos um banheiro só para meninas e só pra meninos. A gente quer banheiro de adulto e de criança só. Isso era pra tá no PPP, mas quando a equipe gestora da época foi sistematizar isso, ela não coloca dessa forma lá. [...]** (SF3)*

Percebe-se pela fala da professora Clara que a hierarquização e a burocratização do trabalho docente pode invisibilizar o trabalho coletivo realizado pelos docentes na escola. E isso pode se complexificar quando se trata de temáticas envoltas a tabus como são as de gênero e de sexualidade.

Além de Clara, outros participantes indicaram que essa discussão, sobre temáticas relacionadas à sexualidade e gênero, está presente em momentos específicos no cotidiano do trabalho dos participantes. Entretanto, observou-se pela fala dos participantes que essas

discussões geralmente são em momentos em que uma situação se torna “explícita”, com a necessidade de se pensar em estratégias de como “apagar o fogo”. Essas discussões também aparecem nas trocas “nos corredores” entre educadores que sentem a necessidade de discutir sobre as situações e temáticas. Portanto, não acontecem discussões contínuas e sistematizadas com o grupo de profissionais da escola no geral.

Assim, quando essas discussões acontecem, a escola tende a tratar as questões de sexualidade e gênero como “problema”. Em diversos momentos das falas dos participantes das Sessões Formativas isso fica explícito. Resolve-se o “problema” e segue-se em frente, não se pensa numa atuação sistematizada com as crianças, como consta no exemplo das falas a seguir:

P1: E como isso... depois ela saiu da escola [a criança que a irmã deu chá abortivo] (...) como isso ressoou depois na escola? Teve alguma movimentação da gestão ou ficou por isso mesmo, não se discutiu mais.

*Lúcia: Ficou por isso mesmo. Não! Ficou por isso mesmo. Ah, ela saiu... **A impressão que dá é que: 'ah, ela saiu da escola, estamos livres, graças a Deus, não precisamos falar mais sobre isso. A impressão que dá é isso. O problema saiu, entendeu? A gente não tem mais problema. Então é isso que dá a entender, né... que... depois disso não tocou mais no assunto, morreu ali. Como dizem os meninos maiores: 'acabou aqui; morreu'. Então parou por ali.***

P1: E não se desdobrou num trabalho mais específico em educação...

Lúcia: Não! Não! (SF1)

*Beatriz: [...] **foi uma criança que no fim do ano foi aprovada, não por conhecimentos que ela tinha adquirido, mas porque ela trazia muito problema pra escola** e a gente tinha muitas conversas nesse sentido, de cuidados sexuais, dela não ser uma presa fácil para os predadores sexuais porque é numa região muito complicada. [...] **a escola tem essa visão de que a gente não é responsável por esses aspectos [...] As pessoas querem abafar porque aí não vai acontecer mais, né? [pausa]. Calculando daquele jeito, mas ele não pode ser... então se eu não falar, ele vai parar de ser ... (SF1)***

Essas situações relatadas pelas professoras Lúcia e Beatriz são exemplos de como a escola encara as questões relacionadas à ES. Não se aproveitaram as oportunidades para buscar momentos formativos entre o grupo de docentes das escolas. Nesse sentido, as escolas não construíram uma legitimidade enquanto espaço para dialogar sobre essas temáticas.

E quando a equipe gestora da escola abre espaço e busca formação acerca das temáticas solicita a ida de outros profissionais (geralmente da área da saúde) para realização de palestras ou para intervir de alguma forma nas situações e nas discussões. Clara relata abaixo o desdobramento da situação acerca da criança que se identificava como transgênero em sua escola:

Clara: *E aí quando a escola se deparou com isso, com essas questões, que a professora traz... 'eu não sei o que fazer', **chama uma equipe que trata de pessoas com deficiência pra tratar dessa questão dessa criança, sabe? Chamam o lugar que trata de pessoas com deficiência pra pensar nessa criança.** Aquilo pra mim foi assim a falha absoluta do sistema educacional no município porque realmente a gente não sabe pra quem correr. [...] E aí chamam pra resolver... **tem tanta gente na sociedade que você pode chamar pra resolver, não, você chama... já que é pra chamar gente externa, que realmente precisava naquela hora, você chama quem trata de criança com deficiência, como se fosse uma deficiência ser transgênero.** É o fim. A gente falhou miseravelmente. [...] a coisa é tão drástica, que a última notícia que eu tive, é que essa criança tava sem escola, com oito anos de idade assim... os pais... é muito sofrido, não vai pra escola. (SF2)*

Observa-se nesse relato que, assim como as professoras e os professores da escola, a equipe da gestão não sabia como agir e nem a quem recorrer na busca de informação e formação sobre essa questão específica. Essa situação denuncia a falta de diálogo da escola sobre as questões de diversidade de gênero, além da reprodução de preconceitos e violência contra a criança, levando à evasão escolar.

Outra situação que chamou atenção foi o relato da professora Beatriz sobre a posição da direção da escola após a família de uma criança questionar a escola acerca do trabalho em ES que a professora vinha realizando:

Beatriz: *[...] E isso foi o suficiente pra família dessa menina procurar a direção da escola e querer entender o que tava acontecendo porque ela chegou em casa falando uns nomes estranhos. Então, o estranho era o contrário, era falar os termos corretos: vagina, pênis... aí a família se preocupou... o quê que tava acontecendo na escola. **E a diretora veio deu a maior confusão porque eu não podia falar sobre isso e eu tentando só explicar que o assunto veio das crianças e eu tinha tentado esclarecer ali, mas esses assuntos, eles são bem polêmicos.** (SF1)*

Outros participantes, como o professor Gustavo e a professora Lúcia, também destacaram que o trabalho com essas temáticas, muitas vezes, não era bem visto pelas equipes gestoras das escolas. E o quanto essas situações geraram um sentimento de falta de respaldo nos educadores:

Lúcia: *Então, eu penso assim, por exemplo, as equipes gestoras elas morrem de medo de um pai que vai na SE [Secretaria de Educação] fazer uma reclamação. Elas morrem de medo. **Então assim, chegou uma reclamação lá na SE, eles vão ter que apurar e aí eles querem... a equipe gestora quer tirar o corpo fora e deixa só com o professor.** Entendeu? É essa questão assim, de que **é muito difícil você ter uma pessoa lá na gestão que seja sua parceira, que fala 'não, tudo bem, eu vou com você até o final'.** Então, chega um momento*

que eles falam 'não, até aqui eu posso e daqui pra lá foi você que falou, então você que responde'. (SF2)

É necessário perceber que a própria equipe gestora das escolas é composta por profissionais docentes considerados parceiros mais experientes. Entretanto, também são profissionais que, muitas vezes, não passaram por um processo formativo em relação às especificidades da ES e das temáticas de gênero e sexualidade.

Dessa forma, o professor ou a professora que está em sala de aula que se preocupa com essas temáticas e percebe a necessidade de abordar a ES o faz de maneira pontual e isolada. Isso não quer dizer que não existam escolas ou redes de ensino no Brasil que abordem a ES. No entanto, são trabalhos específicos e isolados, como já indicaram Figueiró (2018) e Ribeiro (2020). Mesmo existindo desde 1997 no documento PCN a abordagem da ES e da temática de gênero, o qual se constituía como um referencial curricular, esse trabalho não se deu de forma regular em todo o país.

Percebe-se, no relato das professoras e dos professores participantes da pesquisa, que as escolas em que atuavam ou já atuaram não se reconheceram como responsáveis pelo trabalho das questões de gênero e sexualidade no âmbito da ES. Além disso, percebe-se que as escolas possuem dificuldade em reconhecer e lidar com a diversidade sexual e de gênero nos AIEF, desconsiderando essas situações do cotidiano escolar como oportunidade para busca de formações contínuas em serviço acerca das temáticas.

Dessa forma, os participantes indicaram em suas falas a importância da gestão escolar, e aí mais especificamente da coordenação pedagógica, para a sua atuação como docentes. Entretanto, se a atuação da coordenação pedagógica se traduz apenas em questões burocráticas e administrativas, as quais funcionam numa gestão hierarquizada, pode resultar na limitação da formação e da atuação dos docentes. Percebe-se, então, a centralidade do trabalho da coordenação pedagógica no acompanhamento do trabalho do docente, a qual também precisa estar em formação sobre essas temáticas.

Dessa forma, percebe-se o reconhecimento da importância do trabalho coletivo nas escolas. Esse trabalho coletivo implica todos os profissionais da educação num contexto de construção conjunta da ES no meio escolar. Além disso, o diálogo e o esclarecimento sobre o que está implicado na ES juntamente com a formação necessária para esse enfrentamento, destacado pelos participantes, pode ser um facilitador do trabalho em ES na escola junto às famílias, como percebe-se na fala da professora Beatriz abaixo:

*Beatriz: [...] Então eu acho que esse é **um dificultador e essa questão familiar que tem a ver com o social e cultural de todo o contexto, não de determinadas regiões, mas acho que da escola como um todo e aí isso influencia no trabalho geral desde a direção, coordenação, até a gente na sala de aula. E um facilitador eu acho que é o conhecimento real ser compartilhado porque aí quando eu entendo o que é de fato trabalhar com gênero e sexualidade, eu consigo disseminar isso de uma forma mais palpável talvez, de uma forma que atinja maior quantidade de pessoas. Então eu acho que o conhecimento, a fundamentação sobre o assunto é um facilitador, como a Marta trouxe. Ela conseguiu conversar com os pais e aí eu acho que quando você atinge a família de uma forma positiva, o trabalho, ele fica mais tranquilo de ser realizado. (SF3)***

Além do apoio e preparo da equipe gestora, mais especificamente da coordenação pedagógica, o trabalho coletivo também foi indicado pelos participantes como um fator que auxiliaria no desenvolvimento de propostas em ES com as crianças dos AIEF. Entretanto, os participantes também indicaram que, juntamente a isso, é necessária uma continuidade nas legislações e nas políticas públicas de formação inicial e contínua, para orientarem os docentes na abordagem da ES, como observa-se no diálogo abaixo:

*Clara: **Um currículo, que especifique isso como área de conhecimento, como disciplina ou com o nome que for. [...] é como política afirmativa sabe? Você tem que ter em algum lugar escrito o que você tem que fazer porque aí você vai ter que fazer de qualquer jeito. [...]***

*Rodrigo: Sim. Eu acho que... eu peguei um pouco do que a Clara tava falando... concordo com ela nessa questão de... **realmente nós precisamos de políticas públicas para isso, mas, no entanto, nós precisamos de que a formação caminhe junto com isso** porque se não fica sempre mais alguma coisa que vem pra cima do professor que não tem experiência sobre isso e ele tem que falar sobre isso. E acho que desrespeita totalmente até mesmo uma caminhada que esse professor tem. Eu acho que falta muito a formação, falta muito estudo, falta muita leitura, falta muita coisa. [risos]. **E aquela questão que eu acho que sempre ocorre aqui quando vai se falar de uma nova política pública para a escola, para a educação é que se sempre joga fora aquilo que é antigo pra colocar o novo e eu acho que nem sempre isso dá muito certo. (SF2)***

Já o professor Gustavo chamou a atenção em sua colocação sobre o que auxiliaria a prática em ES nos AIEF para o momento político contemporâneo no Brasil:

*Gustavo: Ah, eu penso como os colegas... **tem a questão da legislação, tem a questão da formação...** eu acho que o que pega agora também é **esse momento político que a gente tá vivendo. Se fosse pra falar sobre essas questões há um tempo atrás, quando os discursos não estavam assim tão radicalizados, sabe, eu penso que seria... talvez alguns professores***

tivessem um sentimento de estar mais à vontade pra falar de gênero e sexualidade se os nossos governantes, sobretudo o presidente fosse outro, que não tivesse uns discursos assim tão radicais, tão cruéis. (SF2)

Nesse sentido, percebe-se que existem diferentes dimensões, relacionadas entre si, que afetam a abordagem da ES e das temáticas de gênero e sexualidade no meio escolar. Principalmente, quando se fala no contexto dos AIEF e de crianças pequenas. Nesse sentido, a próxima temática abordará sobre a visão dos docentes de AIEF em relação ao contexto social contemporâneo brasileiro e às políticas públicas em educação.

Tema 3 – O trabalho docente em Educação para a Sexualidade e a escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação ao cenário contemporâneo das políticas públicas em Educação

Nas discussões realizadas no Tema 2 percebeu-se que a prática docente em ES tem interferência de diferentes dimensões, como por exemplo a legislação, a formação inicial e contínua, a relação com as famílias, entre outras. Essas dimensões foram descritas pelos participantes como importantes no processo de desenvolvimento de atividades em ES com crianças dos AIEF.

Entretanto, os participantes indicaram um sentimento de receio em abordar as temáticas de gênero e sexualidade em sala de aula. E ao dialogarem sobre as condições necessárias para que, como docentes, tivessem segurança em realizar um trabalho sistemático em ES nos AIEF explicaram que esse receio se intensificou nos últimos anos, por conta dos discursos de grupos fundamentalistas antigênero e contra a ES nas escolas. Esses discursos fragilizam ainda mais a atuação dos professores e professoras em relação à ES, pois nos últimos anos eles se intensificaram na sociedade brasileira, principalmente por meio dos aplicativos de mensagem, com as chamadas “fake news”. Foi observado pelos participantes que esses discursos atingem as famílias e essas acabam questionando a escola diretamente. Essa situação se observa nos seguintes relatos da professora Clara:

Clara: Eu tive há dois, três anos atrás um pai que com toda a simplicidade dele, parou na porta da minha sala, um homem que sempre me tratou muito bem, jovem, um pai jovem, que sempre me tratou muito bem, que parou na porta da minha sala e falou assim: 'professora, você pode me mostrar como é a mamadeira de piroca'²² 'Aí eu fiquei assim 'oi?'. Aí eu espanei, eu falei: 'você entra

²² A questão da “Mamadeira de piroca” foi uma das muitas notícias falsas que circularam em páginas de redes sociais em 2018, na época das eleições presidenciais. Para mais informações acessar: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/18/actualidad/1539847547_146583.html

*e vai mexer nos meus armários agora. Agora! Você vai mexer nos meus armários. Eu quero ver onde que tem isso. **Não te dou o direito de fazer uma pergunta dessa. Você não pode acreditar nisso. Que tipo de educação você acha que eu tô dando para o seu filho**". E ele demorou um pouco pra entender que ele não tava fazendo aquilo pra me ofender, ele tava fazendo aquilo de verdade, pra defender o filho. [...] Esse pai, ele me fez pensar em tanta coisa, sabe, principalmente, não entrar num conflito com as famílias porque ele também tava sendo oprimido e convencido por uma mídia, por sei lá o quê que for, por uma sociedade que tá pensando assim. (SF2)*

*Clara: [...] **eu não tenho coragem de levar esse livro (que aborda questões de sexualidade para crianças pequenas) todos os meus livros pra infâncias assim, de literatura infantil, estão na escola. Eu levei todos os meus livros pra escola e minha escola tem uma biblioteca bem boa, mas eu gosto dos meus também. Então, eles estão todos lá e esse eu não levei. [...] Não tenho coragem. Porque vai dar pau. Porque se já foram procurar o kit gay na minha sala... se já foram procurar isso na minha sala, imagina se eu tenho realmente algo lá. E eu tenho também uma coleção de brinquedos que tá na escola e um dos brinquedos é um boneco que tem pinto e ele não tá na escola. Ele tá aqui em casa. Eu não tenho mais coragem de... ele era pra falar numa época, pra falar pra crianças bem pequenas sobre o desfralde e depois ele passou a fazer parte da coleção de brinquedos da sala pra que as crianças tenham ali e eu não tenho coragem de deixar ele lá mais, apesar de ter as bonecas na escola com vulva, boneca né... mas eu não tenho coragem de deixar ele lá. Eu tenho... porque eu não sei o quê que... não é que eu tenho medo do que vai me punir. Eu não tenho medo de ser punida pela escola por esses assuntos, de nenhum desses, porque eu acho que eu conseguiria argumentar, **mas é pra evitar fadiga. Pra evitar fadiga eu não vou deixar isso lá.** (SF3)***

Percebe-se nos diferentes relatos da professora Clara a vivência de uma contradição. Ao mesmo tempo que entende a importância do trabalho das questões de gênero e de sexualidade com as crianças, possuindo materiais pedagógicos de apoio para abordar as temáticas, opta por não oferecer esses materiais na escola. Isso foi indicado como resultado de experiências anteriores com as famílias, como o caso que contou no relato acima e em outras situações, como quando precisou explicar para uma família o porquê de oferecer brinquedos sem distinção de gênero.

A escolha por limitar o acesso das crianças a conteúdos ou materiais que podem remeter às temáticas de sexualidade e de gênero foi citada por diferentes participantes nas Sessões Formativas. Isso indica como os discursos antigênero e contra a ES na escola, mesmo sem uma lei específica como a do Escola sem Partido de proibição da abordagem dessas temáticas, podem atingir o trabalho pedagógico dos docentes por meio da autocensura, para "evitar a fadiga". Esses discursos tiveram como consequência a incitação da denúncia contra professores e professoras

que estariam “doutrinando” crianças nas escolas ao abordarem as temáticas de sexualidade e gênero, principalmente nas redes sociais por meio de gravações de estudantes e até de relatos de familiares.

As disputas políticas no Brasil em relação a presença ou não de discussões relacionadas às temáticas de gênero e de sexualidade estiveram presentes também nas discussões do Plano Nacional de Educação (PNE). No PNE 2001-2011 essas questões ainda apareciam de forma direta; entretanto, no PNE 2014-2024 essas temáticas não foram diretamente citadas (Comiotto & Guizzo, 2016). O professor Rodrigo e a professora Clara, que atuavam na mesma rede de ensino, destacaram que já em 2015, no momento de discussão e aprovação do Plano Municipal de Educação na Câmara de Vereadores do município em que trabalhavam, afirmaram que se optou deliberadamente pela retirada das palavras gênero e diversidade do documento.

Isso se refletiu no processo de adequação dos documentos curriculares das redes de ensino que aconteceu em 2018 e 2019. Quando questionados se acompanharam ou tiveram a oportunidade de discutir sobre essas temáticas na elaboração dos programas curriculares das redes de ensino em que atuavam todos os participantes responderam que não.

Isso pode ser considerado um resultado da retirada do termo gênero do Plano Estadual de Educação do estado de São Paulo, o qual seguiu o PNE 2014-2024. No PNE foi relacionado de maneira genérica o combate a todo o tipo de discriminação (Vianna & Bortolini, 2020). Isso se desdobrou também na recolha de livros didáticos para os Anos Finais do Ensino Fundamental em 2019, como relatado pelo professor Gustavo, em outra rede de ensino:

*Gustavo: Eu não sei se você lembra uma polêmica que teve o ano passado quando o governador do Estado, Dória, **mandou retirar das escolas uma apostila que fazia uma diferenciação entre identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual...** o que assim, isso logo apareceu na nossa primeira reunião como uma coisa básica assim no estudo de gênero, fazer essa diferenciação é essencial. Então, ok. Até que ponto você pode trabalhar com o que tá lá na BNCC, pensando nessa questão de diversidade se quando você começa a trabalhar de fato, acho que você pode até [?], como aconteceu com os professores do Estado acabaram não utilizando essa apostila determinada por momento? Então, assim, eu não sei se eu tô sendo claro. Mas a impressão que dá é que é muito interessante. **A gente pode fazer várias coisas a partir da BNCC, mas quando você leva esses assuntos para o chão da escola, dependendo da liberdade que você tem em cada escola, de quem vai tá lá do seu lado te apoiando, você às vezes pode ser tolhido.** (SF3)*

Percebe-se, nesse processo, como a sexualidade, e pode-se pensar também o gênero, é um dispositivo de exercício de poder, onde as disputas sobre os discursos se acirram

deslegitimando a escola como um espaço para discussão. Essas decisões de governantes ganham grande repercussão nos meios de comunicação, o que pode colaborar para a construção e a reafirmação do sentimento de receio dos professores e das professoras em abordar as temáticas.

Entretanto, a questão se torna mais complexa quando associada à falta de formação dos profissionais, resistência das famílias, condições de trabalho dos profissionais da educação básica e a falta de apoio das gestões das escolas, como observa o professor Gustavo ao pensar sobre o que contribui para o impedimento do trabalho em ES em meio escolar nos AIEF:

Gustavo: Então, são várias questões envolvidas. Eu acho que também é muito importante comentar sobre assim... às vezes o que impede a nossa atitude em falar sobre gênero e sexualidade na escola tem muito a ver com o que tá acontecendo na sociedade, por exemplo, a Lúcia citou o risco de as vezes a gente pensar que o aluno pode tá com o gravador guardado, gravando o que a gente fala e isso pode ser usado contra a gente. [...] Mas nem é só a questão do medo né? É o que a Clara falou no começo, é evitar fadiga porque tem um acúmulo de trabalho, tem as questões da vida familiar. Ah eu penso se todo mundo pudesse ter um cargo só, tivesse um bom salário pra ter um cargo só, se a gente pudesse ter um tempo garantido de estudo, a nossa aula teria muito mais qualidade, inclusive nesse sentido porque a gente poderia estudar mais, preparar mais, falar com mais segurança.

Essa fragilidade em que os professores e as professoras se encontram ao tentar possibilitar a discussão em ES é um fato bastante relevante no reconhecimento dos profissionais como responsáveis pela ES em meio escolar. Como esse reconhecimento é conflituoso e não é consensual entre os profissionais da educação, os profissionais colocam a ES em segundo plano, por também ser tratada dessa forma pelos discursos da sociedade, e se abstêm da sua abordagem:

*Gustavo: Eu acho que eu vou nessa linha. Às vezes a gente até tem a oportunidade de fazer um trabalho mais específico sobre esses assuntos, mas a questão do acúmulo de trabalho e das outras demandas do dia-a-dia acaba dando uma preguiça. É uma pena. **Eu lamento por mim mesmo e pelos alunos, mas eu às vezes me dou o direito de não falar certas coisas justamente porque eu não quero mesmo. Não é uma coisa que eu tenho orgulho, mas eu acho que a gente tem esse direito também de se permitir viver uma vida mais tranquila diante de tudo que tá acontecendo.** (SF3)*

*Lúcia: **Eu também. Às vezes a gente evita fadiga né?** Se bem que eu dificilmente, eu não respondo quando as crianças perguntam. Eu já vou 'pá'. Já mando logo... mas assim, pra eu puxar o assunto, eu às vezes saio fora. (SF4)*

Entretanto, sabe-se que a ES está acontecendo no cotidiano escolar de forma não sistematizada e estruturada, como observou-se no Tema 1, a partir de discursos normalizadores e situações vivenciadas nas relações entre os profissionais da escola e as crianças, como nas respostas não fornecidas aos questionamentos das crianças, no silenciamento dos profissionais docentes a diferentes situações do cotidiano e também nas proibições. Na ES que se vivencia na maioria das escolas, os discursos normalizadores e de controle sobre a sexualidade da criança ainda se mantêm. Isso é observado nos trechos a seguir:

*Clara: [...] lembrei que na escola, na última creche que eu trabalhei, **a justificativa pra separar, separar as crianças de três, quatro e cinco anos dos demais era o risco de estarem juntos no banheiro. Então, assim, não pode. Eu ouvi essa justificativa dos gestores do município, em 2016... não, desculpa, em 2017/2018, que teria que ser uma escola só para crianças de três, quatro e cinco anos e que não pudesse ter o ensino fundamental, por causa do risco desses maiores, abusarem dos menores no banheiro... é tão louco isso. [...] É assim, tá posto, porque esse corpo dessa criança que é um pré-adolescente ou que é uma criança mais alta, enfim, é um risco para aquele que é o inocente, aquele que é o puro, que não tem maldade e tal.** (SF1)*

*Lúcia: [...] principalmente no quinto ano que a gente trabalha a questão de reprodução, esses negócios... (algum responsável de alguma criança) fala "**não, minha filha não vai ter aula disso não, então, nos dias que for aula de ciências, você já sabe que ela não vai vir, porque não tá na hora dela aprender como é que se faz filho.**" Então, assim, eles têm a cabeça muito fechada. [...] **Então elas ficam querendo colocar, proteger demais e não explica o que tem que explicar.** (SF2)*

*Rodrigo: [...] Então, eu já tive situações assim, **de uma professora perguntar por que de uma menina que tinha, dentro da sala, comportamentos mais masculinos do que femininos e como ela poderia abordar na sala.** A minha primeira questão foi 'como que os colegas a tratam?'. "Ah normal". **'Então não aborda nada. Não toca nesse vespeiro nesse momento porque não tá nada acontecendo nada.'** (SF2)*

*Marta: No ano passado, na reunião final do quarto ano, eu atuava no quarto ano e a gente teve uma reunião de fechamento do ano e aí **eu falei para os pais: 'se preparem que ano que vem a gente vai abordar questões sobre o corpo, sobre sexualidade'. E uma das mães até... Lúcia, a mãe da J., lembra da J. né? [riu e fez uma suspeita expressão]. A mãe de J. falou assim: 'ah, isso é muito bom, vai ser muito interessante porque eles já estão nesse... numa fase em que é preciso abordar isso'.** (SF3)*

Além do discurso de controle relacionado à sexualidade e ao gênero, percebe-se em alguns trechos ainda uma visão biológica sobre sexualidade, considerando que essa temática deve ser

abordada apenas com pré-adolescentes e adolescentes e também em uma área de conhecimento específica. Isso se refletiu também nas falas dos participantes da investigação:

*Gustavo: [...] eu fico pensando que no meu caso, trabalho sobretudo com ensino médio **é mais fácil você iniciar esse tipo de discussão porque eles estão vivendo a sexualidade de maneira muito mais intensa do que as crianças [...]. Mas eu acho que é mais fácil discutir essas questões de gênero e sexualidade com os alunos quando eles estão um pouco maiores porque esse tipo de discussão também faz parte do cotidiano deles.** (SF2)*

*Marta: Não e também não trabalho agora, de forma remota, **não trabalho com ciências que seria mais um tema específico. Como eu trabalho com a matemática, então fica mais difícil entrar nessa questão assim.** Posso até pensar tipo que ângulo o corpo pode fazer... assim, o que a gente trabalhou foi ângulo e que ângulo o corpo faz quando fica em determinada posição, mas foi no máximo isso né, Lúcia... (SF3)*

Percebe-se que, por conta das disputas políticas e ideológicas entre diferentes grupos da sociedade brasileira, a abordagem sistemática das temáticas de gênero e de sexualidade em meio escolar ficou ainda mais fragilizada, destacando-se os retrocessos em relação às políticas públicas de educação. Esses retrocessos foram acompanhados por alguns participantes da pesquisa, principalmente as discussões e polêmicas relacionadas às temáticas de gênero e sexualidade no texto da BNCC.

Essas discussões e polêmicas se iniciaram em 2015 com a redação e apresentação da primeira versão do documento, e se intensificaram no ano de 2016 com a apresentação da segunda versão da BNCC. O que culminou, em 2017, na publicação do documento final sem a menção a conteúdos relacionados às temáticas dos estudos de gênero, no documento como um todo, e da sexualidade nos AIEF, aparecendo como já citado apenas no oitavo ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na área de conhecimento de Ciências.

Dessa forma, realizou-se com os participantes, nos dois últimos encontros das Sessões Formativas, uma leitura crítica das competências gerais para a educação básica da BNCC e do texto introdutório da etapa de Ensino Fundamental do documento. Após essa leitura, cada participante ficou responsável em identificar possíveis possibilidades de trabalho em ES em uma ou mais áreas de conhecimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, os participantes puderam trazer suas reflexões como observaram a relação das temáticas de gênero e sexualidade na BNCC.

Nesse sentido, é importante destacar que as reflexões realizadas pelos participantes da investigação aconteceram após a exposição de estudos em gênero, sexualidade e também sobre a ES. Ou seja, os participantes tiveram oportunidade de conhecer e refletir sobre os conceitos de gênero e sexualidade, a partir de um referencial teórico específico, além de conhecer as abordagens em ES, os seus objetivos e as experiências em outros países.

Após a leitura conjunta das competências gerais previstas pela BNCC, realizou-se a discussão crítica sobre a relação das temáticas de gênero, sexualidade e ES nessas competências. Assim, os participantes apresentaram suas impressões em relação ao texto. Uma das questões mais argumentadas entre os participantes foi sobre a característica genérica e abrangente do documento, como observa-se nas seguintes falas:

*Clara: Então, é tão neoliberal e tão genérica essa base que qualquer coisa que eu quiser fazer, **se eu sou um pouquinho mais esperta que os demais, eu consigo registrador ali e isso pode ser para o bem ou pode ser para o cruel da situação.** [...] Então, eu posso ter uma equipe de escola e uma equipe gestora que diz assim, não tá na Base, então a gente não vai trabalhar educação para a sexualidade com as crianças aqui de 10 anos. Mas eu também posso ter um grupo docente e um grupo de equipe gestora que fala 'perai, perai, perai... pega lá autocuidado, pega autonomia', e aí se consegue trabalhar por exemplo. (SF3)*

*Beatriz: **Eu acho que a BNCC, por vez, ela faz isso de generalizar tanto que cabe qualquer coisa e eu não consegui achar um lugar que eu pudesse discutir isso.** (SF4)*

Pela BNCC ter essa característica genérica, os docentes afirmaram que encontraram possibilidades de “brechas” nas competências gerais para o trabalho das temáticas de sexualidade e gênero, apesar dessas competências não destacarem esses termos especificamente:

*Lúcia: Então, na hora que tava lendo as competências, eu pensei muito na oito, que fala: 'conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas'. **Assim, todas as competências, elas são muito abrangentes, mas eu acho que foi aquilo que a Clara falou, quero trabalhar, então eu acharia a brecha aí nessa competência número oito pra trabalhar essas questões de que... 'Ah, tá aqui oh, tá na oito'.** (SF3)*

Entretanto, o trabalho em ES nas escolas não pode ser realizado apenas a partir de brechas, pois pode perpetuar um silenciamento da discussão e abordagem da ES de forma sistemática, tanto nas políticas públicas em educação quanto no trabalho docente e de gestão das

escolas. Esse silenciamento pode ser observado tanto nos docentes que não concordam com a ES em meio escolar quanto naqueles que entendem a importância dessas temáticas. Essa questão foi evidenciada no diálogo a seguir, onde afirma-se que a não explicitação do trabalho em ES e das temáticas de sexualidade e gênero no documento pode motivar um sentimento de não responsabilidade nos profissionais:

*Rodrigo: **Eu concordo com o que o pessoal está falando dessa desobrigação se não estiver claro ali e aí não motiva nenhum tipo de discussão, nem nada.** Eu acho que a gente pode fazer o link também com... assim, com a lei que nos coloca que devemos trabalhar com os temas afro-brasileiros e indígenas, porém, apesar de ter a lei, de **tá explícito ali, a discussão também caminha nesse... a discussão sobre esses caminhos a passos lentos, bem lentos.** Então a gente tem um exemplo de um tema que está explícito colocado e que precisa ser trabalhado a qual também o trabalho é pífio em muitos lugares e essas questões vão se perpetuando. **Eu acho que fica mais interessante pra nós quando está explícito, está colocado, a gente tem uma possibilidade de discutir e de lutar, brigar sobre isso. Que quando não tem, a gente não tem... a gente vai caminhando sozinho,** mas a partir do momento que você consegue ter explicitamente ali, você também consegue produzir conhecimento sobre isso e produzir materiais de trabalho, não sozinho dentro desse coletivo. O que eu acho.*

P1: Obrigado, Rodrigo. A Lúcia?

*Lúcia: Eu também acho que fica muito assim aberto. Eu quero falar, eu falo; eu não quero, eu não falo, nada tá me obrigando. **Tem até professor que fala: 'ah, não sou obrigado a falar sobre isso, não sou pai, não sou mãe'.** Então tem muitos que falam isso: **'não, essas coisas, a criança tem que aprender em casa. Não é na escola não. Eu ensino para os meus filhos, ensino para os meus filhos de um jeito, não vou ensinar para os filhos dos outros'.** (SF3)*

Nesse sentido, a professora Marta interpretou essas competências da seguinte forma:

*Marta: [...] são competências que a gente quer desenvolver, mas que a gente não argumenta em base aos fatos que acontecem na realidade. São competências ideais, assim, são boas competências, **mas que não se olha a realidade para alcançá-las, se camufla essa realidade, se nega essa realidade** e se nega num sentido não de negação materialismo histórico-dialético, de se apropriar dela e superar, **mas se nega no sentimento de esconder, de querer zerar.** (SF3)*

Além de poder ser “esquecida”, ou não percebida como parte do processo de ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o uso de “brechas” no documento para trabalhar a ES pode dar vazão e perpetuar as práticas em ES que produzam discursos de controle da sexualidade infantil e normalizadores acerca dos comportamentos. Dessa forma, reproduzindo preconceitos e opressões instituídas historicamente na sociedade.

Já no exercício de pensar em possibilidades pedagógicas em ES, gênero e sexualidade, a partir dos objetivos e habilidades previstas em cada área de conhecimento da BNCC para os AIEF, os participantes entenderam a importância de se pensar e planejar a prática pedagógica a partir da necessidade educativa das crianças e da realidade em que estão inseridas:

*Marta: [...] mas a gente também acredita que tudo isso só vá caminhar e a gente só vai conseguir de fato fazer uso dessas habilidades, se a gente vincular **com quem são esses estudantes**. [...] Então, a primeira dificuldade foi não conhecer esses alunos. A segunda, não conhecer as outras áreas de conhecimentos, as habilidades que se precisa desenvolver. (SF4)*

Percebe-se nessa fala a importância de considerar as crianças e a comunidade no processo educativo, e isso está no trabalho em ES. Entretanto, alguns participantes indicaram certas limitações da própria BNCC por sua organização em relação às habilidades esperadas:

*Lúcia: [...] **a questão de a BNCC, às vezes, ela limita a gente**. Eu senti essa dificuldade quando eu tava fazendo essa atividade com a Marta [...]. **Então às vezes a gente pensa muito fora da casinha e a BNCC manda a gente restringir**. [...] Então, eu acho que isso é uma grande dificuldade da gente conseguir caminhar, da gente conseguir permear e não ficar bitolado nisso de 'ah, eu tenho que fazer isso'... (SF4)*

*Marta: Ah, assim... quando a gente começou a pensar, eu falei 'como que a gente pode iniciar' né, Lúcia? Aí a Lúcia foi mandando ideias de atividade. Aí e eu fui fazendo o caminho inverso. Eu fui na BNCC lendo as habilidades e pensando o quê que eu posso fazer com isso? O que eu posso fazer com isso? Aí a gente também entrou em conflito de falar: ai, Lúcia... eu preciso resgatar a atividade que você falou que eu acho que se encaixa nessa que eu tô lendo. Então é meio que assim... **ao invés de possibilitar uma ação do professor mais criativa, eu acho que limita também**. [...] Porque tá tudo muito isolado. Que nem... a fala da Beatriz quando fala as habilidades, eu vou ver, elas me limitam. Então, as habilidades limitam a ação, a fragmentação por áreas de conhecimento limita nossa ação. (SF4)*

Participar das discussões sobre a práxis dessas temáticas durante as três primeiras sessões ajudou os professores e as professoras a pensar nas possibilidades de atuação a partir do documento. Entretanto, afirmaram que caso não tivessem oportunidade de realizar essas formações, sentiriam dificuldade ou até não se atentariam a cogitar o trabalho dessas temáticas de forma sistemática e a partir de um planejamento. Observa-se isso nas falas a seguir:

*Lúcia: [...] eu acho que falta também formação pra gente porque foi isso... **eu só percebi, olhei essas competências hoje com um outro olhar devido ao percurso que estamos tendo**. Então eu acho que assim, se todos os professores tivessem a possibilidade de vivenciar isso que nós estamos vivenciando, de discutir isso que nós estamos discutindo, talvez a gente conseguisse ter mais força para fazer*

valer, mas fica naquele do 'não está explícito, então eu fico quieta, eu fico na minha'. (SF3)

*Beatriz: Eu penso que o grande perigo dessa base, como um todo assim é essa abertura que pode-se fazer tudo e pode-se não fazer e aí quando a Lúcia fala 'ah, olha, eu nunca tinha lido com esse olhar', **mas a gente só tá olhando dessa forma agora porque a gente tá discutindo essas questões aqui e essas questões não são discutidas na escola e com a chegada da Base, chegada entre muitas aspás, da Base... elas continuam não sendo discutidas porque elas não ali tão explícitas e aí a gente tende, na educação como um todo, a ficar repetindo padrões e modelos. [...] a gente tem práticas do século passado e a Base permite que essas práticas do século passado se perpetuem porque ela é tão ampla, tão aberta que eu posso fazer o que eu já vinha fazendo e ser contemplado ali dentro das habilidades, das competências na verdade. Então, eu acho que esse é o grande perigo assim, porque eu, de fato, enxergo a questão de gênero e de sexualidade em bastante competências, mas eu enxergo porque eu estou olhando com olhos de ver isso e não acredito que esses olhos de ver estão lá na ponta, na escola. (SF3)***

*Gustavo: A BNCC, apesar dela não comentar especificamente gênero e sexualidade, ela dá possibilidades para que os professores falem sobre esse assunto **a partir da interpretação que eles façam da leitura e como a Beatriz falou, do olhar que eles tem, porque eu acredito que eu consegui encontrar essas possibilidades porque a gente já tá discutindo esse assunto há um tempo e essas coisas estão reverberando na minha cabeça, mas talvez quem não tem acesso a esse tipo de leitura sobre gênero e sobre sexualidade, acabam não tendo esses insights de trabalho que a gente tem aqui a partir dessa leitura. (SF4)***

Essas falas chamam a atenção para a necessidade de articulação, na escola, de momentos de discussão e reflexão acerca das temáticas de gênero e de sexualidade. Principalmente quando se aborda a BNCC, pois por ter caráter obrigatório e ser um documento norteador do trabalho da escola, orienta de forma basilar a educação nacional. Entretanto, sem acompanhamento e políticas públicas efetivas de formação docente nas redes de ensino do país e sem o reconhecimento da importância da ES na discussão de questões relativas às desigualdades sociais provenientes da realidade social essas temáticas podem ser deixadas de lado.

Os professores e professoras apresentaram, então, as suas possibilidades e reflexões acerca da relação da BNCC com as temáticas de gênero e sexualidade no que tange às habilidades a serem desenvolvidas de 1º a 5º ano. Observou-se que eles conseguiram identificar algumas possibilidades de atividades pedagógicas e temáticas, podendo enriquecer o repertório dos participantes para uma ES sistemática e planejada. Não se tinha o objetivo de esgotar a discussão,

nem apresentar possibilidades pedagógicas práticas em ES para os mesmos. Objetivou-se a provocação de questionamentos e reflexões acerca da abordagem dessas temáticas em meio escolar a partir da BNCC.

Os participantes trouxeram possibilidades diversas em cada área de conhecimento. Em relação a área da Matemática as professoras Lúcia e Marta trouxeram:

- 1) Atividades relacionadas ao corpo, trabalhando com os nomes das partes do corpo, contagem de agrupamentos de partes do corpo das crianças, a identificação da passagem do tempo a partir da modificação do corpo, entre outra;
- 2) Práticas pedagógicas não sexistas, com a não divisão de contagem de pessoas por gênero;
- 3) Discussão sobre estereótipos de gênero, problematizando atividades que se entendem na sociedade como apenas de homens ou apenas de mulheres, como no desporto;
- 4) Relação de igualdade, diferença e exclusão entre as pessoas e grupos sociais e a discussão acerca dessas questões;
- 5) Prevenção da violência sexual contra as crianças, por meio de análise de gráficos com as crianças e possibilitando a interpretação e vinculação com outras áreas do conhecimento.

Dentro da área de Linguagens, a professora Beatriz apresentou as seguintes propostas em Português:

- 1) Utilização de textos de tipos diversos, em diferentes momentos, que falem sobre o cuidado com o corpo e sobre prevenção do abuso infantil, e também sobre temáticas relacionadas às questões de gênero, considerando níveis gradativos de dificuldade;
- 2) Rodas de conversa acerca de temáticas da sexualidade e das questões de gênero;
- 3) Trabalho com história em quadrinhos com temas diversos sobre a temática da sexualidade e das questões de gênero.

Já na Arte, a mesma professora trouxe as seguintes possibilidades:

- 1) Desmitificar os entendimentos acerca de movimentos corporais ditos do universo feminino e do masculino, como movimentos que usam mais o quadril e que exijam mais força das crianças;
- 2) Abordagem sobre os diferentes tipos de corpos;
- 3) No teatro a discussão sobre estereótipos a partir de construção de personagens;
- 4) Trabalho sobre os diferentes tipos de família.

A professora Beatriz também destacou que, ao fazer uma busca na internet sobre histórias em quadrinhos para crianças com possíveis temas, encontrou pouco material e, além disso, encontrou muitas histórias que tratavam o corpo de forma pejorativa e sem um direcionamento pedagógico sistematizado.

Essa mesma professora relatou certa dificuldade em pensar propostas tanto na área de artes visuais quanto na educação física. Entretanto, a professora Clara trouxe contribuições sobre o que poderia ser trabalhado dentro da educação física, em relação às brincadeiras e jogos da cultura popular. Ela destacou que algumas brincadeiras e jogos da cultura popular apresentam letras sexistas ou que reafirmam estereótipos ou preconceitos de gênero e de sexualidade.

Em relação à área de Ciências, o professor Gustavo apresentou as seguintes possibilidades:

- 1) Trabalho com a diversidade de gênero, mais especificamente sobre pessoas transsexuais, a partir do trabalho de diferenças físicas entre as crianças;
- 2) Mudanças físicas corporais ao longo do tempo em relação a cada sexo.

O professor avançou para os Anos Finais do Ensino Fundamental e indicou a presença de temáticas com relação à sexualidade e às questões de gênero no sétimo e no oitavo ano.

Para a área das Ciências Humanas, onde encontramos os componentes curriculares de História e Geografia, a discussão não foi realizada na sessão 4 por conta de ausência do professor Rodrigo, que a analisaria. Entretanto, durante o Grupo Focal realizado, o mesmo indicou que, nessa área curricular nos AIEF, se tem um foco no trabalho do eu e do nós.

Dessa forma, o professor afirmou que nessa área de conhecimento é importante o exercício de buscar na realidade das crianças e da sociedade reconhecendo quem são esses “eus”

e quais são esses “nós” para a discussão com os estudantes. Isso englobaria travar discussões acerca da sexualidade e das questões de gênero, numa perspectiva da identidade e podendo se desdobrar em diferentes discussões.

Em relação à área de Ensino Religioso, área analisada pela professora Clara, existiram diferentes críticas, principalmente ao fato de ser considerada, na BNCC, uma área do conhecimento. A professora defendeu, em sua análise, que se deve trabalhar a questão das religiões a partir de uma abordagem histórico-cultural e que a mesma deveria aparecer como um conteúdo transversal a todas as áreas de conhecimento.

Além disso, destacou que teve dificuldades de vislumbrar um trabalho que abordasse a ES, pensando principalmente numa abordagem histórica e crítica, por conhecer algumas posições acerca das questões de sexualidade e de gênero contraditórias ao que as ciências consideram sobre as temáticas:

Clara: Eu fico pensando o seguinte: como é que eu faço na escola pra partilhar entre eles que... quando eu tô falando de educação para a sexualidade e que as religiões cristãs apontam Maria como virgem. Você fica numa coisa um pouco assim 'olha, a religião fala isso, mas a ciência fala isso'. Não tem dessas, é a ciência na escola. E aí contar as questões religiosas, pra mim, entraria numa questão de cultura e cultura é transversal [...] (SF4)

Pensar sobre as questões levantadas pela professora se torna importante, pois em um documento onde se propõe, obrigatoriamente, que a escola enquanto instituição deva oferecer o Ensino Religioso nos AIEF, mas que também acaba “disfarçando” o trabalho em ES, não citando diretamente a necessidade dessa, evoca algumas questões: por que o Ensino Religioso ganha, na BNCC, o status de área de conhecimento e a ES não? O que representa historicamente, culturalmente e socialmente a construção de um discurso que legitima as questões religiosas como área de conhecimento na BNCC e o mesmo não acontecer com a ES? Como pensar nessa abordagem pedagógica em uma escola laica e garantir que essa laicidade seja respeitada? Como pensar em um processo de ensino aprendizagem crítico nessa área de conhecimento, principalmente no que tange a questão da sexualidade, onde diferentes religiões podem ter um entendimento estigmatizador e envolto a tabu?

Dessa forma, não se busca negar a importância da discussão acerca das diferentes religiões e a luta contra a intolerância e o preconceito religioso, mas de demarcar a necessidade de se legitimar as temáticas relacionadas à sexualidade e ao gênero, que também se focam na luta contra opressões na sociedade, e que no processo de aprovação da BNCC foram silenciadas.

Percebe-se, assim, uma contradição no próprio discurso construído na Base, principalmente em relação às competências gerais destacadas como importantes para o desenvolvimento do indivíduo.

4.3. Fase de avaliação

Nesse tópico apresenta-se a Análise Temática das transcrições do Grupo Focal realizado na fase de avaliação. Nesse sentido, retoma-se o objetivo da realização do Grupo Focal na fase de avaliação do pesquisa-ação empreendida.

O Grupo Focal foi realizado para suscitar um momento de reflexão e avaliação dos participantes do Brasil nas Sessões Formativas realizadas na fase de ação da pesquisa-ação. Nesse sentido, as discussões entre os participantes foram orientadas a partir do roteiro previamente estabelecido (Apêndice C), refletindo sobre as Sessões Formativas e sobre as temáticas de sexualidade e gênero no âmbito da Educação para a Sexualidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, após a Análise Temática da transcrição do encontro na íntegra, foi estabelecido um mapa temático com dois temas principais: 1) Avaliação dos docentes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o processo formativo realizado na fase de ação; e 2) Reflexões dos docentes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental suscitadas pelas Sessões Formativas e seus desdobramentos na prática docente em Educação para a Sexualidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tema 1 – Avaliação dos docentes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o processo formativo realizado na fase de ação

Durante a análise das falas dos participantes observou-se o destaque pelos mesmos da importância da realização das Sessões Formativas a partir de uma dinâmica em grupo, onde os integrantes pensavam e entendiam a relevância das temáticas de gênero e sexualidade no cotidiano escolar. Além disso, os participantes destacaram que, por serem profissionais comprometidos com a reflexão acerca das suas práticas pedagógicas, tanto em relação às temáticas específicas da investigação quanto à educação em termos mais amplos, as Sessões Formativas realizadas facilitaram pensar a possibilidade de discussão das temáticas de gênero e de sexualidade em grupo.

Entretanto, apesar de entenderem que estavam em um grupo coeso em relação às discussões dos temas abordados nas Sessões Formativas, foi destacada pelos participantes a importância da construção de espaços coletivos de troca de saberes sobre as temáticas entre os pares de profissão. Observa-se esses elementos na fala a seguir:

*Marta: [...] **essa foi uma possibilidade que eu tive de entender que é possível, que é super possível assim, a gente discutir em grupo um tema que é polêmico... tudo bem que o nosso grupo é bem conciso em relação a como se colocar diante do tema, mas eu acredito que tenha me possibilitado visualizar assim a... me tenha possibilitado vislumbrar a necessidade de formações continuadas, a necessidade de diálogo com os pares e a necessidade de dialogar a respeito de como atuar em sala de aula e isso a gente, assim, eu não tive ao longo da minha carreira na educação básica e pensando que pra mim foi muito necessário, assim, por eu não ter essa vivência há muito tempo, na educação básica [...]** (Sessão de Grupo Focal)*

Foi destacado também por diferentes docentes que a forma como foram planejadas e conduzidas as Sessões Formativas suscitou a vontade de pesquisar mais sobre as temáticas de gênero e de sexualidade, e também de como abordar a Educação para a Sexualidade com crianças de AIEF. Isso foi destacado, pela professora Beatriz, como consequência do exercício de pensar possibilidades pedagógicas em ES com as crianças de AIEF.

Nesse sentido, em relação à apresentação expositiva dos conteúdos teóricos, foi relatada pelos participantes uma insegurança em definir os conceitos, principalmente de gênero e sexualidade. Os docentes destacaram que sentiram ainda necessidade de ampliação e de mais estudos sobre as temáticas trabalhadas nas Sessões Formativas, como destacou a professora Beatriz na seguinte colocação:

*Beatriz: [...] **Os conceitos eu acho que eu ainda, eu acho não, eu tenho certeza que os conceitos eu preciso me aprofundar mais.** Eu não consigo nem falar da Judith Butler, por exemplo, embora eu saiba quem é, eu sei sobre o que ela fala, mas eu não consigo falar sobre ela. **Então se a gente for pensar em conceitos, eu ainda tô muito rasa.** Mas transformou o jeito de olhar e abriu perspectiva de pesquisa, o que eu acho que é muito interessante porque eu tenho isso muito meu assim..., de ir atrás das coisas por mim mesma. Então acho que foi mais um start assim. (Sessão de Grupo Focal)*

Essa abertura de interesse em pesquisar sobre as temáticas mais profundamente foi considerada positiva, pois entendeu-se que o número de encontros foi limitado e não proporcionou o aprofundamento das temáticas com os docentes.

Entretanto, destaca-se que mesmo com essa insegurança, os profissionais relataram que as Sessões Formativas puderam ampliar o que já conheciam em relação às temáticas. Principalmente em relação à historicidade dos conceitos de gênero e de sexualidade e também a observação de que a ES está presente no cotidiano escolar, mesmo sem a intencionalidade da sua abordagem, como observa-se na fala da professora Clara:

*Clara: [...] E essa é uma questão mega pertinente na educação básica. Não tem... é como a Beatriz falou do aluno com deficiência. Não tem uma sala de aula que esse tema, de qualquer idade, em qualquer escola, não tem uma sala de aula que esse tema não esteja presente porque tem... **é aquilo que eu já tinha falado, que eu acho que eu entendi um pouco aqui... tem corpo, tem gente, então isso vai tá presente.** (Sessão de Grupo Focal)*

Reconhecer que a ES está presente mesmo que não intencionalmente é importante para que essa temática seja entendida como parte e responsabilidade também da escola. Esse reconhecimento pode ter sido proporcionado também pela observação de que todos que estavam no grupo relataram situações cotidianas com as crianças em que se realizou alguma intervenção específica.

Além disso, os docentes destacaram que conhecer sobre experiências de outros países que buscaram instituir uma ES sistematizada na educação de crianças na faixa etária de 6 a 10 anos, a partir de orientações e determinação a nível documental, possibilitou refletir sobre a experiência do Brasil.

Outra observação importante nas falas dos participantes é que os mesmos expressaram entender a importância da ampliação dos conteúdos a serem abordados na ES com as crianças de AIEF. Nesse sentido, foram destacados conteúdos para além das questões biológicas, observando a importância de trabalhar temáticas que dizem respeito às dimensões históricas, sociais e culturais em relação a gênero e a sexualidade. Observa-se essa questão no diálogo a seguir:

*Beatriz: Ah, é que os colegas por vezes **acreditam que a educação para a sexualidade é para falar sobre sexo e é pra falar sobre orientação sexual, que é pra falar sobre questões relacionadas ao ato sexual, por vezes, e não é isso que a gente faz quando a gente trabalha educação para a sexualidade, quando a gente trabalha educação para a sexualidade, a gente tá falando de autoconhecimento, de conhecer o próprio corpo, de entender as diferenças entre as pessoas, de respeitar esses lugares de diferença... a gente vai falar de...***

*Gustavo: [???], desculpa te cortar, **sobre a desigualdade de homens e mulheres, eu penso basicamente nesse assunto, nessa discussão sobre gênero.***

*Beatriz: Sim. **A gente vai falar de prevenção ao abuso infantil**, a gente vai falar de 'n' assuntos que são de suma importância, principalmente na rede pública que a gente tem comunidades tão carentes, tão necessitadas desse apoio, desse cuidado. (Sessão de Grupo Focal)*

Nesse sentido, os docentes destacaram que as Sessões Formativas trouxeram um repertório mais alargado para o diálogo sobre gênero, sexualidade e ES com os outros profissionais que atuam nas escolas. Um exemplo disso é a fala do professor Rodrigo:

*Rodrigo: [...] Então, acho que hoje eu consigo ter um respaldo não jurídico né, porque a gente não tem uma lei que fale isso, **mas um respaldo de concepções e falas que eu posso ir para além desta imagem que as pessoas têm e tá trabalhando a educação para a sexualidade com maior desenvolvimento do que antes. Totalmente não, porque eu sempre criei um bloqueio [...] mas eu acho que hoje, com o que nós temos aqui conversado, com o grupo que nós temos aqui que respalda bastante aquilo que a gente tá discutindo, eu tenho maior possibilidade de levar uma discussão a respeito disso de uma forma mais tranquila.** (Sessão de Grupo Focal)*

A professora Marta deu um exemplo de como resgatou um dos conteúdos trabalhados na Sessão Formativa 1 na troca com uma professora parceira de atuação:

*Marta: [...] essa semana uma amiga tava fazendo um formulário do Google pra gente disparar para os alunos e aí ela colocou sexo masculino ou feminino, aí eu falei mas é sexo ou é gênero? **Aí a gente ficou discutindo em relação a isso, então foi fundamental também, eu consultei o bonequinho, falei assim: 'mas olha aqui'. Aí mostrei pra ela porque eu tirei foto do bonequinho viu, na hora que você falou, que falou sobre ele.** (Sessão de Grupo Focal)*

Também nesse sentido, os participantes vislumbraram possibilidades de desdobramento nas suas atuações pedagógicas, ampliando o olhar para a ES e as temáticas de gênero e sexualidade no momento de planejamento docente, reconhecendo, assim, a necessidade de uma atuação sistemática e planejada em ES. A professora Beatriz e a professora Lúcia exemplificaram essa questão da necessidade de pensar uma prática pedagógica em ES a partir de um planejamento teórico-prático com as seguintes falas:

*Beatriz: [...] eu acho que essa mudança de olhar... A Clara trouxe isso um pouco na fala dela, mas **esse lugar de enxergar mais a educação para a sexualidade dentro do processo de educação escolar que a gente tem vivido. Então eu tenho certeza que isso mudou muito assim pra mim porque embora eu não fosse leiga no assunto, mas eu não pensava sobre e aí agora sempre eu penso nisso assim, no momento do planejamento, eu fico lembrando situações que aconteceram e que agora se acontecerem de novo, claro que não vai ser a mesma situação, mas eu vou ter um outro olhar.** (Sessão de Grupo Focal)*

*Lúcia: Pra mim trouxe um pouquinho mais de segurança porque às vezes eu sou um pouco maluca, então às vezes eu saio falando as coisas aí sem nem saber o quê que eu tô falando. **Então, conhecer mais sobre o tema vai assim, mudar muitas coisas na minha prática, essa questão mais impulsiva que eu tenho de chegar e já falar logo na lata isso daí. Então, trouxe pra mim mais elementos. Assim, pra eu respirar um pouquinho e tentar falar pra criança de um outro modo também né? Então me trouxe mais embasamento. [...] Mas é assim, pra ter mais essa questão do respirar um pouquinho, tentar entender um pouquinho mais a situação da criança pra poder falar, porque eu era assim... chega e já solta e não pode, coitados. **Tem que conhecer as coisas da criança, as vivências da criança antes de chegar e já jogar na lata.** (Sessão de Grupo Focal)***

Percebe-se que Beatriz e Lúcia apresentavam uma prática em ES não sistemática com as crianças, a partir de situações cotidianas. Essa situação também foi observada no relato de outros participantes. Entretanto, elas não mantinham um planejamento para que essa atuação acontecesse.

Dessa maneira, conhecer as abordagens em ES e as formulações científicas sobre as temáticas de gênero e sexualidade contribuiu para os participantes reconhecerem a ES como uma área de conhecimento própria da escola, com seus conteúdos e suas abordagens próprias. Ou seja, os docentes reforçaram a necessidade de uma atuação em ES com as crianças a partir de conhecimentos científicos prévios e de um planejamento estruturado.

Ao final das Sessões Formativas, o grupo solicitou o envio dos materiais utilizados nos encontros por e-mail. O grupo de docentes destacou que se sentiam mais seguros possuindo um material de qualidade, principalmente para consultas futuras. Além disso, destacaram que gostariam de manter contato e solicitaram a criação de um grupo no WhatsApp para facilitar a continuação das trocas de materiais, artigos científicos e sugestões pedagógicas em ES, sexualidade e gênero no nível de ensino em que atuavam. O grupo possibilitou a ampliação do conhecimento e a manutenção do vínculo entre os participantes, abrindo possibilidade de trocas futuras.

Tema 2 – Reflexões dos docentes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental suscitadas pelas Sessões Formativas e seus desdobramentos na prática docente em Educação para a Sexualidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Durante o Grupo Focal, além da avaliação das Sessões Formativas e de seus possíveis desdobramentos na atuação profissional das professoras e dos professores participantes, também foram retomadas reflexões acerca do trabalho com as temáticas de gênero e de sexualidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito da Educação para a Sexualidade.

O grupo de participantes destacou a necessidade de discussão e, principalmente, de formação docente sobre gênero e sexualidade e sobre a prática pedagógica em ES nos AIEF. Sobre essa questão, a professora Clara reafirmou que nos AIEF essas discussões não são fomentadas. Entretanto, mesmo o grupo de docentes que compreende a importância da abordagem das temáticas de gênero e sexualidade com as crianças na faixa etária dos AIEF pode ter dificuldade em realizar um trabalho em ES.

Nesse sentido, observou-se na fala de Clara que na cultura escolar a discussão das temáticas fica mais evidente na Educação Infantil, etapa anterior aos AIEF, e também nos Anos Finais do Ensino Fundamental, posterior aos AIEF. A professora comenta:

*Clara: [...] Para além disso, dos... eu acho que pensar um pouco no quê que é um... do quê que esse pacote traz para o dia a dia na escola, porque eu acho assim, no fundamental não se pensa... **no fundamental 1, não se pensa muito nisso. Eu acho que na educação infantil se pensa muito pelas questões de relação entre os adultos e os pequenos e entre eles mesmo.** Então a gente traz muito disso 'ah, isso é de menina, de menino'. Na educação infantil e até por eles estarem desfraldando, enfim... isso tá posto. **Depois, no fundamental 2, do sexto ano pra cima, no médio, a questão do desejo sexual aparece ou do autoconhecimento aparece muito forte com eles. Então a gente fica meio num limbo no fund. 1, no primeiro ao quinto ano. Você não sabe muito o que fazer.** Você sabe que você pode falar disso com quem é mais velho e de alguma forma vai aparecendo ali nos programas curriculares, alguma coisa disso, nem que for só de uma visão biológica, mas vai aparecendo de algum jeito. Agora a gente [cai?] num limbo aqui. (Sessão de Grupo Focal)*

Percebe-se que, para além da problemática da existência de uma discussão mais relacionada a entendimentos normalizadores sobre gênero e sexualidade nos outros níveis de ensino, nos AIEF as discussões são ocultas e silenciadas, principalmente nos documentos normativos como a BNCC. Essa situação de indefinição e de não direcionamento da ES nos AIEF pode reforçar o discurso de que a escola não é um lugar para abordar essas temáticas.

Além disso, a falta de direcionamento curricular acerca da ES nos AIEF, juntamente com a insuficiência na formação inicial e continuada dos docentes, fragiliza e perpetua a não sistematização da ES nas escolas desse nível de ensino. Nesse sentido, o grupo de docentes participantes das Sessões Formativas reforçou que a abordagem da ES, por diversas vezes, fica condicionada à busca de brechas nos documentos e ao contexto da escola. O professor Gustavo reflete sobre isso na fala a seguir:

*Gustavo: Eu acho que os assuntos vão sempre aparecer a partir da situação da sala de aula, da fala dos alunos. **Aí eu entendi as brechas no sentido de qual vai ser o momento que você vai se sentir mais consciente, mais confortável pra poder falar. Será que se você falar na escola que você tá atuando atualmente vai ter algum tipo de represália ou será se talvez em determinada turma, os pais possam achar ruim?** (Sessão de Grupo Focal)*

Essa fragilidade da ES na escola de AIEF, tanto em relação à formação docente quanto ao direcionamento curricular, dificulta a desmistificação dessas temáticas. Essa questão foi destacada pela professora Beatriz, que percebe que, por vezes, a escola e a sociedade têm uma ideia de ES restrita às questões biológicas, como apontado na fala da professora Clara anteriormente. Isso dificulta o entendimento mais alargado acerca do conceito de sexualidade, perpetuando o discurso de que não se deve trabalhar isso com crianças pequenas.

O grupo também destacou que a abordagem normalizadora acerca das temáticas de gênero e sexualidade é perpetuada, pois a própria prática docente está cristalizada. Em outras palavras, a professora Marta destacou que a prática docente acompanha uma lógica de reprodução das atividades pedagógicas e dos conhecimentos nas diversas áreas do conhecimento. A professora afirmou que essa situação é reforçada, por exemplo, no momento de reunião pedagógica, quando a equipe gestora da escola utiliza esse espaço apenas para transmissão de informação e questões burocráticas.

Dessa maneira, o grupo de docentes no momento de discussão do Grupo Focal reforçou que, para além da necessidade de um direcionamento legal acerca da ES no meio escolar, principalmente no nível de ensino dos Anos Iniciais, se faz necessária uma política pública efetiva de acompanhamento e de formação docente. Nesse sentido, o grupo defendeu que a legislação dá luz à necessidade de abordagem das temáticas, além de possibilitar uma maior segurança para cobrar que essa abordagem aconteça. Entretanto, não pode limitar apenas à existência da lei, mas de investir em políticas de formação docente, juntamente com investimentos em melhores condições de trabalho para os profissionais da educação.

Clara: *Eu sou muito à favor de leis que garantam e... não por ser... não porque eu tenho uma visão legalista de educação ou porquê... nem apenas assim como ah, **política afirmativa para que um dia aconteça... eu acho que é porque ajuda justamente isso... a sistematizar e a promover a mudança.*** (Sessão de Grupo Focal)

Gustavo: *Olha, eu acho que quando a gente dá aula, é muito comum ouvir a frase que diz que quando a gente fecha a porta, a gente fala o que quiser. Eu penso que isso, de certa forma, não é mentira não. A gente fecha ali a nossa porta, a gente escolhe nosso conteúdo e fala. Então, nesse sentido, **ter uma lei não é garantir que a discussão vá acontecer,** mas isso não quer dizer que eu seja contra lei, assim como a Clara, eu acho ela muito interessante, não no sentido de obrigar o professor a falar determinados assuntos, **mas desde a garantia de que o assunto sobre a questão racial, por exemplo, vai ser falado na escola, isso pode ser um gatilho pra que essa discussão aconteça e acaba engajando os professores, a comunidade, os alunos.*** [...]

Clara: *Mas olha, [...] como que é uma engrenagem grande né? Então assim, sintetizando um pouco do que eu disse é: **precisa ter lei eu acho pra garantir, precisa que cada um cumpra a sua função. Então que o professor faça dentro da sala, que o coordenador olhe o que está acontecendo, que os gestores públicos criem mecanismos pra controle e pra formação... controle não, desculpa, pra monitoramento e pra formação,*** [...] *a gente precisa saber o que tá... a gente fechou a porta e é a gente ali dentro. Isso é verdade. Só que existem formas das pessoas realizarem essas trocas. Então, à medida que é lei, tem como monitorar mais.* (Sessão de Grupo Focal)

Beatriz: ***Eu acho que a questão legal, ela é importante sim porque é mais uma forma da gente lutar pra que o trabalho seja realizado, mas eu acho que um grande nó nisso tudo é a questão da cristalização, da cristalização dos conteúdos e das práticas.*** *A gente tá muito preso a uma forma escolar que não permite a gente fazer outro tipo de trabalho porque a formação inicial do professor, ela já é baseada nessa forma escolar e o professor, ele já vem cristalizado e a escola tá toda pronta naquele modelinho de sempre e tudo que é diferente daquilo é muito difícil de ser implantado.* (Sessão de Grupo Focal)

Para além disso, para se efetivar a abordagem sistemática da ES nas escolas o grupo também entende a necessidade de reconhecimento e de compreensão, por parte da escola e também da comunidade, da importância do trabalho dessas temáticas e da ES como uma área de conhecimento própria da instituição escolas.

Clara: *A gente tá num grupo que tem uma diferença aqui, assim, é um grupo de professores da educação básica, mas é um grupo... mas não, e é um grupo de professores estudados, assim, que a gente vê que tem uma preocupação com a formação continuada não só da escola, [...] Então você vê que é gente que tá buscando um apoio pra própria prática na academia. Isso também eu acho que torna*

a gente enquanto um grupo, um grupo diferente pra pensar porque a gente tá num grupo de gente engajada pra mudança da própria prática. Eu não sei se os outros grupos, se eu pegar a dona fulana lá da minha escola pra vir fazer parte do grupo, se ela vai dar conta de achar as mesmas coisas que a gente ou pensar igual. Agora, **eu acho que é uma possibilidade de um grupo agora de formação, esse que a gente tá, que busca apoio na academia e de repente pode fazer essa mudança pra gente que tá na educação básica.** (Sessão de Grupo Focal)

Beatriz: [...] mas eu penso também que a gente pode tornar isso, o tema, menos mistificado sabe? **Porque aqui a gente conseguiu conversar sobre coisas que são muito palpáveis [...] Talvez isso não ocorra lá na escola porque eles não pararam pra pensar sobre,** mas eu acho que, por exemplo, se a gente segue com esse grupo de estudos e a gente vê lá na escola, sabe assim, meio que num bingo, entre muitas aspas, **mas a gente consegue encontrar dentro desse grupo escolar duas pessoas que a gente entende que caberia aqui, sabe, a gente já amplia um pouco mais esse leque de possibilidades e aí isso vai sendo disseminado aos poucos [...]** (Sessão de Grupo Focal)

Marta: [...] eu acho que pelo que a gente comentou, pelo que foi discutido, como não temos uma diretriz que pauta nossa ação em relação à esse tema, acho que partir da nossa realidade, partir também da articulação dos professores e de gestão é fundamental. Conseguir conceber isso como importante, como parte do real, é necessário pra que a gente trabalhe e não trabalhe sozinho e não trabalhando sozinho se efetive de fato o tema na escola assim, na vida do estudante, que tenha... ganha um sentido à essa discussão na vida do estudante. **Então fazer essa articulação e eu acho que entender a importância dele na escola é essencial.** (Sessão de Grupo Focal)

Rodrigo: Assim, eu penso que o papel da escola é um papel também amplo. **Ele precisa propor formações não somente ao seu grupo docente, como também à comunidade que está em volta,** porque eu acredito que o trabalho com esses temas, eles ainda estão em gestação, eles ainda estão sendo pensados. Nós somos um grupo que estamos em seis, se eu não me engano. Então assim, somos seis, cada um de nós temos as nossas escolas e a gente pode ir pra elas com... assim, com esses temas e aí as formiguinhas ir fazendo isso, mas num sentido que o papel da escola pra mim, ele tem que estar ligado a não somente ao que está dentro dela, mas também o que está fora porque essa formação, ela precisa ultrapassar os muros da escola para que quem esteja envolto disso saiba o que significa educação para a sexualidade. (Sessão de Grupo Focal)

Clara: Só... aí é que tá a questão de... que é base disso tudo, que é concepção do que a gente tem de gente, sabe? Para além de disputa, para além do que for. **Se você é um bom professor, você sabe do seu papel, se você tem uma equipe coesa, sabe do papel. É se manter ali. Tem uma dança do convencimento de aluno, de família, de todos os profissionais sim, mas é só usando esse conhecimento que a gente tem, sabendo da força do que os professores podem ter nisso que eu acho que você garante qualquer coisa que você queira ensinar.** (Sessão de Grupo Focal)

Nesse sentido, o grupo de docentes participantes percebeu um movimento complexo, em que a escola de AIEF ainda não reconheceu seu papel na abordagem da ES com as crianças e também não foi reconhecida socialmente como um espaço para essa abordagem. Isso resulta em desafios cotidianos para aqueles profissionais da educação que atuam no nível de ensino investigado nesta tese.

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo que se inicia será realizada a discussão dos resultados encontrados a partir das análises documental, estatística e temática apresentadas no Capítulo 4. Primeiramente, será efetuada a discussão da análise dos documentos internacionais e nacionais sobre ES, no Brasil e em Portugal. Após isso, serão discutidos os resultados das análises estatísticas das respostas dos docentes de Portugal e do Brasil aos questionários, seguido da discussão da análise temática das Sessões Formativas e do Grupo Focal realizados com os docentes do Brasil. Por fim, será apresentada uma triangulação dos resultados para uma compreensão global dos mesmos.

A realização da análise dos documentos a nível internacional e nacional, em Portugal e no Brasil, apontou diferenças nas estruturas e organizações dos documentos normativos sobre Educação para a Sexualidade dos dois países investigados nesta tese. Assim, observando o que está preconizado nas orientações internacionais sobre o trabalho em ES no meio escolar, analisou-se também o que é previsto nas legislações e nos documentos curriculares dos dois países.

Dessa forma, nos documentos internacionais analisados, tanto o *Standards for Sexuality Education in Europe* (WHO, 2010) quanto o documento *International technical guidance on sexuality education* (UNESCO, 2019), observou-se a indicação de um trabalho em ES a partir dos 5 e 6 anos de idade. Em outros termos, esses documentos indicam a abordagem das temáticas sexualidade e gênero na faixa etária do nível de ensino investigado, ou seja, 1º CEB e AIEF.

Além da indicação das faixas etárias, no documento da UNESCO (2019), apresentou-se uma organização de conceitos-chave e de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos nos projetos e programas de ES, em concordância com essas faixas etárias estipuladas. Assim, nas orientações foram elencados conteúdos relativos aos temas sexualidade e gênero considerados como adequados para a faixa etária do nível de ensino investigado nesta tese.

Nesse documento da UNESCO cita-se, também, a necessidade de considerar as dúvidas e curiosidades das crianças sobre esses temas para a organização desses conteúdos. Dessa forma, esses documentos internacionais citados acima indicaram a importância da presença da ES e dos temas sexualidade e gênero nos currículos e programas curriculares das escolas para os diferentes níveis de ensino.

Os documentos destacam, assim, a importância de estar previsto, de maneira clara e objetiva, o trabalho em ES e das temáticas de sexualidade e gênero nos documentos normativos que servem de base para a construção de programas curriculares nas redes de ensino básico.

Essas temáticas são conteúdos e conhecimentos que fazem parte do cotidiano escolar e da realidade social em que os indivíduos estão inseridos. Além disso, uma vez que a ES acontece a todo o momento, dentro do convívio na escola, é necessário ultrapassar uma educação normalizadora e que perpetua preconceitos (Ferreira, 2020; Figueiró, 2018; Louro, 2014).

Nas legislações e documentos normativos de Portugal, a indicação do início da abordagem da ES a partir do 1º CEB coincide com a faixa etária estipulada nos documentos internacionais acima citados. Para além da faixa etária, os documentos normativos de Portugal indicam uma carga horária mínima de trabalho obrigatório em ES para cada ciclo do ensino básico e conteúdos mínimos a serem abordados.

Entretanto, a abordagem sobre os temas sexualidade e gênero no âmbito da ES, no documento de referência não obrigatória de Educação para a Saúde (Portugal, 2017b), é indicada a partir do nível Pré-escolar, abrangendo crianças a partir de 3 anos. Ou seja, esse Referencial apresentou o entendimento da possibilidade de trabalho em ES para todos os níveis de ensino. Além disso, o Referencial de Educação para a Saúde apresentou uma estruturação de objetivos e conteúdos considerados adequados para cada nível de ensino, ampliando os conteúdos mínimos apontados na Lei n.º 60/2009 e na Portaria n.º 169-A/2010.

Já a temática de gênero encontra-se prevista, tanto no documento de Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania quanto no Referencial de Educação para a Saúde, de forma sistematizada em todos os níveis de ensino de Portugal. Dessa forma, Portugal apresentou um referencial curricular específico para ES que pode auxiliar a organização do trabalho docente das temáticas de sexualidade e gênero com crianças de 1º CEB.

Entretanto, se faz necessário destacar que nas definições trazidas pelo documento de referência para Educação para a Saúde, principalmente sobre o conceito de gênero, o mesmo apresenta uma ênfase no reconhecimento individual e o foco na questão da identidade. Apesar da questão da identidade ser uma discussão importante para a formação dos indivíduos, a discussão baseada no gênero trazida a partir do referencial teórico desta tese tem como foco a realização de uma discussão para uma análise crítica da realidade social. Dessa forma, existe a necessidade desse debate ultrapassar as discussões acerca da identidade e também buscar abordar as desigualdades sociais e como essas são justificadas a partir do conceito de gênero e do que se convencionou sobre ele (Louro, 2014).

Na legislação e documentos normativos do Brasil, o documento da BNCC indica que a realização do trabalho do tema sexualidade deve ocorrer apenas a partir dos 13 anos de idade, na

componente curricular de Ciências nos AFEF. Dessa forma, compreendeu-se que o trabalho em ES e sexualidade nos AIEF foi silenciado na BNCC. Já o tema gênero, no sentido assumido nesta tese de análise das relações de poder existentes na sociedade, foi completamente invisibilizado na BNCC no geral.

No texto de apresentação do documento destaca-se que a BNCC é uma proposta de política educacional articulada e integrada, o que se pretende como uma educação sistemática e contínua a nível nacional (Brasil, 2017). Além disso, se indicou no documento como um dos seus princípios a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, e reafirmando a importância do respeito à diversidade humana. Entretanto, não existem proposições sobre a diversidade sexual e de gênero, fazendo menções à diversidade de indivíduos e de grupos sociais de maneira genérica. Para autores como Xavier Filha (2009), Furlani (2011) e Louro (2014), essa generalização pode invisibilizar as opressões em termos de sexualidade e de gênero.

Além disso, o entendimento da ES como um tema transversal do currículo escolar, apresentado anteriormente nos PCN, foi excluído dos documentos sobre os Temas Contemporâneos Transversais (2019a; 2019b). Essa transversalidade da ES no currículo brasileiro foi definida no documento de referência, mas sem caráter de lei, chamado Orientação Sexual, o qual fez parte dos PCN (Brasil, 1997). Sobre esse documento dos PCN, Silva et al. (2019) destacaram que:

Resguardadas as discussões sobre o contexto neoliberal que permeou a promulgação dos PCN, diversos pesquisadores indicam que as pesquisas sobre este documento oficial compreendem um contínuo em que: um dos extremos indica de que os PCN representam uma possibilidade de repensar práticas educativas e formular políticas públicas sobre diversidade sexual e de gênero de modo a contemplar as múltiplas realidades que atravessam a escola; e em outro extremo, os PCN são compreendidos como um instrumento que se volta para o controle da saúde pública, dada a apresentação da temática sob vieses majoritariamente biológicos (p. 1541).

Para além das críticas às concepções biológicas da abordagem da ES, a elaboração de um documento sobre o tema transversal Orientação Sexual como parte dos PCN foi considerada um importante avanço em relação à discussão dos temas sexualidade e gênero na educação brasileira. Além disso, juntamente com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), esses documentos já indicavam a abordagem dos temas sexualidade e gênero a partir da Educação Infantil, correspondente à Pré-escola em Portugal. Dessa forma, esses foram os primeiros documentos a considerarem a abordagem e o trabalho sistemático e transversal desses

temas como referência para os currículos escolares a nível nacional (Vianna & Unbehaum, 2006; Ribeiro, 2004).

Entretanto, os Temas Transversais nos PCN tinham caráter de recomendação, visto a característica do documento como um parâmetro, ou seja, uma referência para os docentes e para os entes federados, os quais poderiam ou não incluir os temas elencados no documento nos seus programas curriculares. Sobre esse caráter de recomendação dos PCN, Cordeiro (2019, p.63) disserta:

Infere-se então que, apesar do governo federal, por meio de publicações e recomendações, tentar trazer para dentro das escolas assuntos atuais que contribuiriam para a formação integral do aluno e advindos de demandas sociais, o caráter não obrigatório dos temas, o fato de a abordagem e da inserção dos assuntos depender, em grande parte, dos docentes e demais profissionais do ensino, acabou por fazer com que os PCNs não bastassem para a parcela da sociedade que buscava mais garantias para que existissem temas, justificado por um contexto social, cultural e histórico, com maior respaldo e garantias para que fossem debatidos nas escolas.

As lutas dos movimentos sociais por maior respaldo para temas específicos dentro da estruturação do currículo escolar foram traduzidas em legislações próprias, como a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a Educação em Direitos Humanos, os Direitos das Crianças e dos Adolescentes, entre outras. Assim, esses temas deixaram de ter caráter de recomendação e passaram a ser considerados determinações, a partir desses normativos legais (Cordeiro, 2019).

Essas legislações específicas foram indicadas, já na publicação dos TCT em 2019, como Marcos Legais para elaboração do documento. Entretanto, no Brasil, a ES não esteve contemplada com uma legislação específica para sua normatização, diferente de Portugal com a Lei n.º 60/2009. Apesar disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), citadas nos TCT como um Marco Legal, versam sobre as temáticas relacionadas à ES.

O texto das DCNEB (Brasil, 2013) foi composto por diferentes pareceres e resoluções, alguns dos quais foram analisados nesta tese a partir da indicação pelos TCT como Marcos Legais (Parecer n.º 11/2010; Resolução n.º 7/2010; Parecer n.º 8/2012 e a Resolução n.º 1/2012). Nesse documento, além das determinações gerais e específicas para a Educação Básica, encontram-se também as determinações específicas para cada nível de ensino e de modalidade que compõe a estrutura da educação básica brasileira. As DCNEB também estabeleceram diretrizes para os conteúdos curriculares da base nacional comum, os quais deveriam ser traduzidos na BNCC, nos TCT e nos programas curriculares de cada ente federativo a partir das

determinações do documento. Nessas determinações estava implicada a abordagem das temáticas de sexualidade e gênero no Ensino Fundamental.

Sabendo que a discussão das temáticas de sexualidade e gênero estava determinada nas DCNEB, a exclusão da ES da BNCC e dos TCTs contraria os próprios Marcos Legais de elaboração desses documentos. Essa contradição é percebida, pois o texto final da BNCC de 2017 e o texto dos TCT de 2019 vão de encontro ao que é preconizado nas próprias DCNEB (Brasil, 2013), nas quais se afirma a necessidade de inserção dos temas sexualidade e gênero na base curricular nacional.

Entretanto, o movimento que se apresenta no Brasil nos anos seguintes à publicação das DCNEB, em 2013, é de recrudescimento das pautas conservadoras e de retirada da discussão sobre gênero e orientação sexual dos principais documentos normativos da educação brasileira (Vianna & Bortolini, 2020). Além disso, em 2019 observou-se a exclusão da ES como um tema transversal do principal documento base da elaboração de currículos e programas curriculares das redes de ensino de todo o país, os TCT.

A exclusão da ES como tema transversal se agrava quando se contextualiza que a BNCC e os TCT são documentos obrigatórios na formulação dos programas curriculares das redes de ensino em todo o Brasil. Dessa forma, corroborando os resultados da análise sobre a situação da ES no Brasil a partir dos documentos oficiais dos últimos 20 anos realizada por Ferreira (2020), a obrigatoriedade da BNCC e dos TCT prevalece e, conseqüentemente, as temáticas de sexualidade, gênero e a ES podem perder espaço nos currículos escolares de todo o país, principalmente nos AIEF.

Compreende-se que essa situação de invisibilidade da ES na BNCC, principalmente nos TCT, se configura como um retrocesso em relação à política curricular em ES no Brasil. Essa invisibilidade é um reflexo do que aconteceu com os principais documentos nacionais da educação brasileira nos últimos anos, principalmente desde a discussão sobre o PNE em 2014. Assim, percebe-se que essas temáticas permanecem a cargo das decisões daqueles docentes e outros profissionais da educação que reconhecem a importância da abordagem da ES para o currículo escolar.

A construção da BNCC, alvo de análise desta investigação, esteve envolvida por muitas polêmicas em relação às temáticas de sexualidade e gênero. Na sua aprovação, os termos gênero e orientação sexual foram suprimidos do documento, em decisão do Conselho Nacional de Educação, acatando as modificações do Ministério da Educação (MEC) (Ferreira & Mariz, 2017).

Além disso, como já citado, o tema sexualidade aparece em apenas um bimestre dos Anos Finais do Ensino Fundamental e em uma área de conhecimento, Ciências Naturais.

Essa ligação da ES com as Ciências Naturais na BNCC foi destacada por Silva et al. (2019), quando realizaram uma análise documental acerca das concepções de sexualidade e gênero que pautam a BNCC. Essas autoras destacaram também que a BNCC ausentou, assim, a discussão sobre sexualidade nas demais áreas.

A ideia de que a sexualidade é um tema específico das Ciências Naturais e não diz respeito a outras áreas do conhecimento foi observada na análise das respostas aos questionários no Brasil e na análise temática das transcrições das falas dos docentes nas Sessões Formativas. Dessa forma, essa concepção perdura entre os profissionais da educação (Bordini, 2012; Quirino & Rocha, 2012; Bosco, 2019; Moreira et al., 2020) e a BNCC acaba por reforçar esse entendimento.

Nas respostas ao questionário percebeu-se que os docentes do Brasil consideraram ser conteúdos mais adequados ao nível de ensino de AIEF aqueles que diziam respeito ao corpo físico. Já nas análises das transcrições das Sessões Formativas realizadas com os docentes do Brasil, percebeu-se que antes de passarem pelo processo formativo esses participantes demonstraram em algumas falas específicas que as Ciências Naturais seriam a área de conhecimento mais comum para a abordagem dessas temáticas de sexualidade, gênero e ES.

Dessa maneira, a ligação do trabalho sobre sexualidade à área de Ciências Naturais na BNCC e a falta de indicação da abordagem dessa temática nos TCT pode reforçar e manter esse entendimento dos docentes do Brasil. Assim, dificultando uma abordagem da sexualidade e da ES em suas diferentes dimensões e restringindo-a à biologia do sexo e à saúde sexual, reforçando a ideia de que é uma temática para ser abordada com aqueles que vão iniciar a vida sexual.

Essa é uma situação reafirmada pelas próprias DCNEB, principalmente em relação à concepção de sexualidade apresentada no documento (Brasil, 2013). Observou-se que, no texto do Parecer n.º 11/2010, o qual faz parte do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, no subtópico “As múltiplas infâncias e adolescências” do item 4 intitulado A População Escolar (Brasil, 2013, p. 110), se faz menção à sexualidade apenas no momento em que se fala da puberdade e da adolescência, como observado no trecho a seguir:

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. [...] A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta

social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem. Mas é também durante a etapa da escolarização obrigatória que os alunos entram na puberdade e se tornam adolescentes. Eles passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Os adolescentes, nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios. (Brasil, 2013, p. 110)

Percebe-se, no trecho acima citado, que não existe a indicação da sexualidade na infância. Nesse sentido, a menção à sexualidade apenas em determinado momento da vida do indivíduo pode fortalecer o entendimento de que a temática da sexualidade diz respeito apenas a partir de uma faixa etária específica.

Esse entendimento sobre sexualidade desconsidera a necessidade de realizar uma ES com crianças mais novas, as quais ainda não estão no período referente à puberdade, mas já estão no nível de ensino dos AIEF. Mantendo, assim, algumas crenças de docentes e de familiares das crianças de que a abordagem da ES nesse nível de ensino pode incentivar e antecipar determinados comportamentos sexuais (Gesser et al., 2015; Gava & Vilela, 2016; Ferreira, 2020).

Além da ligação da temática da sexualidade apenas à área de conhecimento das Ciências Naturais na BNCC, os autores Silva et al. (2019) destacaram também que o aparecimento da abordagem do tema apenas no 8º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental e a supressão dos temas gênero e orientação sexual do documento podem reforçar o silenciamento e a manutenção de situações de violência e de preconceito no meio escolar, como a homofobia, a lesfobia, a misoginia, a transfobia, entre outros.

Além disso, a invisibilidade da ES e dos temas sexualidade e gênero na BNCC, principalmente nos AIEF, pode perpetuar também práticas pedagógicas sem base científica, reproduzindo crenças e perpetuando preconceitos em relação às questões de sexualidade e de gênero. Entretanto, a situação de invisibilidade da ES e das temáticas aqui investigadas não significa que estão proibidas de serem abordadas no currículo escolar. Isso leva diversos profissionais da educação a buscarem estratégias de ensino e respaldo nos documentos e legislações educacionais para realizar a discussão dos temas com as crianças.

Essa busca de estratégias e de respaldo para a abordagem da ES e das temáticas envolvidas foi observada nas falas das professoras de AIEF nas Sessões Formativas. Nesses encontros foi revelada a busca por brechas para realização do trabalho em ES, tanto em relação aos possíveis temas que podem ser levantados a partir dos conteúdos a serem trabalhados com

as crianças previstos nos programas curriculares, quanto na busca de estratégias de abordagem das temáticas sem citá-las diretamente.

Sobre a abordagem pedagógica curricular, Ribeiro (2020, p. 59) destacou que no trabalho em ES em meio escolar é fundamental que

(...) os conteúdos a serem abordados não se utilizem de “brechas” e se não forem bem claros os conceitos a serem trabalhados, a sua abordagem poderá ser “esquecida” pelos docentes com maiores dificuldades de falarem sobre esse tema ou por não acharem que esta seja uma matéria a ser discutida na escola.

Entretanto, autoras como Torrada et al. (2020), ao pensarem sobre caminhos possíveis para o trabalho em ES no momento contemporâneo de cerceamento da discussão dessas temáticas, principalmente no Brasil, realizaram um projeto onde eram discutidas e construídas estratégias em conjunto com docentes de educação básica. Essas docentes tinham interesse em promover as discussões sobre igualdade de gênero nas escolas de rede pública que estavam atuando e foram acompanhados por membros do grupo de pesquisa em que as autoras atuavam durante os anos de 2017 e 2018.

A partir das reflexões teóricas acerca dos entendimentos de poder e resistência de acordo com o pensamento de Michel Foucault, as autoras Torrada et al. (2020) indicaram que os docentes se utilizaram de diferentes estratégias para que a discussão sobre sexualidade e gênero acontecesse no cotidiano escolar. Estratégias como a não utilização das palavras “sexualidade” e “gênero” nas propostas desenvolvidas com os estudantes; a busca pela transversalidade das temáticas nos conteúdos conceituais das áreas de conhecimento curricular; abertura de espaços de diálogo e de informação sobre as temáticas com a comunidades escolar, entre outras.

Entretanto, é importante observar que, a partir dos entendimentos de Ribeiro (2020) e Torrada et al. (2020) sobre a utilização de “brechas” para o trabalho em ES e suas vantagens e desvantagens no cenário contemporâneo, a formação contínua dos docentes se destaca como uma das ferramentas mais importantes para a construção de uma abordagem em ES sócio-histórica e de respeito à diversidade e aos direitos humanos. Da mesma forma que a legislação e as orientações em documentos normativos respaldam a ação dos docentes de forma objetiva e clara, orientando esse trabalho específico nas escolas e não abrindo possibilidade para práticas sem base científica.

Pensando nessas experiências, observa-se que existe, nas políticas educacionais brasileiras, uma disputa, a partir das tensões entre grupos sociais, em torno da abordagem das temáticas de sexualidade e de gênero como conteúdo escolar. Essa situação também é destacada

por outras investigações, como de Figueiró (2018), Vianna (2018), Vianna e Bortolini (2020), Ferreira (2020) e Ribeiro (2020).

Vianna (2018), ao analisar diferentes legislações e documentos acerca das políticas públicas educacionais das últimas décadas com base na perspectiva de gênero, assinalou que não existiu de fato um lugar para as questões de gênero e de diversidade sexual nessas políticas. Por isso existem indicativos de retrocesso acerca de projetos e programas a nível federal, estadual e municipal nessas temáticas. Esse retrocesso se observa na BNCC, documento com características genéricas e sem indicação direta às temáticas de gênero. Além disso, também se excluiu a ES e as temáticas de sexualidade e de gênero nos TCT, fragilizando a possibilidade de transversalidade da ES no currículo escolar.

Essa falta de orientação mais clara e objetiva sobre a abordagem das temáticas de sexualidade e gênero nos documentos normativos base para a elaboração do currículo escolar dos AIEF, aqui nomeadamente a BNCC e os TCT, pode representar um impedimento aos educadores para a realização de um trabalho sistemático em ES. Principalmente, se esses profissionais não tiverem oportunidade de formação inicial e contínua sobre as temáticas de sexualidade e gênero.

Além disso, essa ausência de orientação normativa e de formação pode manter o silenciamento e abafar a abordagem das temáticas de sexualidade e gênero nos AIEF e também fomentar práticas equivocadas pelos professores e professoras. Essas práticas equivocadas dos docentes que podem ser encontradas no cotidiano escolar estão relacionadas com o aconselhamento com base nos seus valores pessoais e a difusão de informação não-científica para os estudantes.

Essa questão da discussão sobre as temáticas de sexualidade e gênero com as crianças a partir de valores pessoais foi observada nas análises das respostas aos questionários no Brasil e nas análises temáticas empreendidas, tanto nas Sessões Formativas quanto no Grupo Focal. E essa se configurava como uma dúvida acerca de como trabalhar pedagogicamente e cientificamente as temáticas investigadas nesta tese.

Entretanto, essa dúvida também surgiu nas respostas ao questionário dos docentes de Portugal. Nesse sentido, as respostas apontam que a obrigatoriedade da ES, como observada em Portugal, não necessariamente garantiu a mudança na prática pedagógica dos docentes de 1º CEB, por envolver outras necessidades, como a de formação, principalmente contínua, em ES.

Partindo, então, para a discussão dos resultados obtidos nas análises estatísticas empreendidas das respostas dos docentes de Portugal e do Brasil ao questionário aplicado nessa

investigação, pode-se observar quais as tendências das respostas dos docentes em relação ao entendimento dos profissionais docentes de 1º CEB e de AIEF sobre a questão da formação inicial e contínua em sexualidade, gênero e ES e a visão desses profissionais em relação à sua legitimidade em abordar as temáticas de sexualidade e gênero com as crianças no âmbito da ES.

A formação em sexualidade, gênero e ES foi apontada pelos respondentes do questionário em Portugal como uma necessidade específica para a abordagem das temáticas com as crianças de 1º CEB. O cenário de lacunas de formação contínua em ES dos profissionais que atuam no 1º CEB em Portugal também foi destacado por investigações como de Branco (2017) e de Anastácio (2007; 2018), considerando ser um dos principais impedimentos na abordagem da ES em Portugal. Essa situação da falta de formação ser considerada um impedimento para a realização de práticas pedagógicas em ES pelos docentes de 1º CEB em Portugal também foi um resultado desta investigação de doutoramento.

Branco (2017) destacou que a formação contínua e os mestrados profissionalizantes existentes em Portugal, no momento de realização da investigação, não preenchem as lacunas de formação docente em relação à Educação para a Sexualidade, preconizada pelos documentos em nível nacional, europeu e internacional. Dessa forma, afirmou que a formação em ES é escassa, confirmando esses resultados no estudo empírico empreendido sobre os constrangimentos indicados por docentes de 1º e 2º CEB na ES em Portugal.

Já Anastácio (2018) realizou uma comparação entre dois estudos com docentes de 1º CEB, antes e depois da publicação da Lei nº6/2009. Essa investigadora também considerou que a formação de docentes específica em ES não teve uma evolução após a lei. Na comparação realizada no estudo de Anastácio (2018) sobre a formação, em que as investigações tinham aproximadamente 7 anos de diferença entre as coletas, a percentagem de docentes que possuíam formação específica em ES em 2007 foi de 11,9%. Já em 2014, essa percentagem passou a ser para 36,3%.

Assim como o estudo de Anastácio (2018), nas respostas ao questionário aplicado à amostra de 119 docentes de 1º CEB no Portugal desta investigação, encontrou-se menos da metade com formação específica em ES (43,7%). Essa percentagem foi ainda menor quando se questionou sobre formação específica sobre a temática de gênero (14,3%).

Esses resultados dos estudos de Branco (2017) e de Anastácio (2018) corroboram o resultado encontrado nesta investigação de doutorado sobre a questão da formação, especialmente a contínua, em ES. Assim, certifica-se a conclusão das autoras de que as formações

empreendidas pelo Ministério da Educação a partir de 2009 ainda não atingiram a maior parte dos profissionais, o que pode limitar a abordagem transversal da ES.

Já no Brasil, em relação à formação contínua sobre ES, também se obteve uma percentagem baixa de docentes que participaram dessa formação específica (31,8%). Essa percentagem é ainda menor (17,8%) quando se trata da participação em formações contínuas que abordassem especificamente a temática de gênero.

Nos resultados das análises empreendidas das Sessões Formativas com os professores e professoras de AIEF no Brasil encontrou-se uma evidência da importância da formação contínua e da promoção de espaços de discussão, principalmente na escola, sobre sexualidade, gênero e ES. Na Sessão Formativa 4 e também no encontro de avaliação, os docentes destacaram que só identificaram temas relacionados a sexualidade e gênero, pois participaram do movimento formativo empreendido antes do exercício de pensar possibilidades pedagógicas em ES a partir da BNCC.

Nessas análises quantitativas e temáticas, referidas acima, das respostas dos docentes da amostra do Brasil desta investigação, observou-se não existir formações contínuas sobre os temas envolvidos no âmbito da ES nas escolas de AIEF dos docentes investigados. Essa falta de discussões sobre sexualidade e gênero nesse nível de ensino fragiliza a atuação pedagógica do docente, além de representar um oferecimento de uma ES sem base científica para as crianças.

Nesse sentido, a baixa oferta de formação em ES, principalmente na discussão em relação às temáticas de sexualidade e de gênero, pode estar relacionada com a falta de trabalho sobre essas questões nos AEIF. Além disso, a deficiência na formação dos profissionais formadores atuantes nas equipes gestoras das escolas pode contribuir para essa situação. A formação de educadores é essencial para a construção de uma atuação profissional compromissada com a ES e que vise a educação integral e emancipadora (Figueiró, 2018).

Esses dados, em relação à formação específica dentro e fora da escola no Brasil, corroboram a pesquisa de Marcos Ribeiro, divulgada em 2020 no livro “Educação em Sexualidade: conteúdos, metodologias e entraves”. Da amostra de 326 professores e professoras de AIEF, com representantes de todas as regiões do Brasil, Ribeiro (2020) destacou que apenas 3% realizaram uma pós-graduação na temática da ES, sendo que 2% estudou gênero e sexualidade e apenas 1% estudou sobre sexualidade. Isso pode ocorrer por duas razões: a baixa oferta de formação a nível de pós-graduação ou a baixa procura dos professores e professoras por formação a nível de pós-graduação sobre ES.

A importância da discussão e do processo formativo docente sobre sexualidade e gênero, no âmbito da ES, foi observada quando os docentes do Brasil indicaram, na avaliação do processo pelo qual passaram durante as Sessões Formativas, que as reflexões ajudaram a pensar sobre ES e como a abordagem dos temas sexualidade e gênero podem e devem acontecer no cotidiano escolar. A questão da formação docente foi destaque também nas orientações da UNESCO (2019), nas quais se defendeu a necessidade de preparo a nível formativo dos docentes em ES e nas temáticas de sexualidade e gênero, além do planejamento específico do projeto ou programa em ES a ser realizado.

Destaca-se aqui também a importância do próprio movimento de reeducação sexual dos docentes durante sua formação. Figueiró (2018), no seu processo de reflexão sobre momentos formativos com professores e professoras da educação básica durante sua atuação profissional, indicou que a formação relativa a essas temáticas não pode ser estritamente técnica, com vistas a falar apenas sobre práticas pedagógicas.

A autora destacou que, durante o processo formativo, os profissionais acabaram fazendo uma reflexão não só profissional, mas também pessoal, revendo e revelando valores, concepções e crenças acerca das temáticas relacionadas à sexualidade e ao gênero. Nesse sentido, no próprio processo formativo dos docentes pode acontecer uma reeducação sexual.

Ao pensar, então, em uma formação que abarque o indivíduo de maneira integral, se faz necessário refletir sobre a questão da sexualidade humana e as questões de gênero a partir de uma abordagem crítica, pensando a historicidade dessas temáticas, e também pensar nas situações pedagógicas de abordagem da ES.

Dessa forma, antes de se pensar numa formação de docentes em ES que aborde apenas as práticas pedagógicas, é essencial que se faça uma discussão com as professoras e os professores acerca da história dos discursos sobre sexualidade na sociedade ocidental (Figueiró, 2018). Além disso, pensar também nas questões de gênero que organizam a nossa sociedade, ou seja, ampliar a abordagem da ES pensando na emancipação dos educadores para pensar essas questões no meio escolar.

Acredita-se que a formação contínua dos docentes dos primeiros anos da educação básica é essencial para que algumas características da cultura escolar se modifiquem e a abordagem em ES, onde se envolve a temática de gênero, se desenvolva. Além disso, acredita-se que a formação inicial e contínua pode contribuir com os professores e as professoras para a legitimação do trabalho docente sobre temas relacionados às temáticas de sexualidade e gênero.

Entretanto, historicamente no Brasil, como Vianna e Unbehaum (2006) apontaram, desde a elaboração dos PCN, o governo brasileiro não implementa e solidifica, de maneira sistemática, políticas públicas de formação docente nas áreas de sexualidade, gênero e ES. E isso perdura nas políticas educacionais com as reformas empreendidas nos últimos anos.

Pensando a questão da legitimidade dos saberes docentes destaca-se que essa está relacionada com um complexo sistema, constituído por diferentes dimensões que orientam a definição e utilização desses saberes, como a universidade, a administração escolar, documentos orientadores, entre outros (Tardif, 2014). Dessa forma, diferentes instituições e atores sociais compõem o reconhecimento da legitimidade dos profissionais docentes para o trabalho em ES em meio escolar.

Nos resultados das análises quantitativas desta tese, ao comparar as respostas dos docentes de Portugal e do Brasil aos questionários, observou-se que a existência de uma legislação direta sobre ES em Portugal aponta a tendência dos docentes do nível investigado de um sentimento maior de reconhecimento como profissionais legítimos a abordar a ES e as suas temáticas envolvidas.

Nesse sentido, percebeu-se que, nas análises comparativas das médias de respostas do Teste T realizadas entre os dois países, os docentes de Portugal tendem a reconhecer um maior apoio a nível de legislação e da própria gestão das escolas portuguesas para a abordagem da temática sexualidade e gênero no âmbito da ES.

Os docentes de Portugal também tendem a se sentir mais preparados pedagogicamente e cientificamente em relação às temáticas de sexualidade e gênero do que os docentes do Brasil. Além disso, em comparação com os docentes do Brasil, os educadores de Portugal percebem que enfrentam menos obstáculos para a implementação de atividades pedagógicas ou conteúdos relacionados à ES.

Ao aprofundar a investigação na Fase de Ação com os docentes do Brasil, confirmou-se, na Análise Temática das transcrições das falas desses profissionais, que os mesmos sentem ter pouco ou nenhum respaldo legal para abordar o tema sexualidade e gênero com as crianças de AIEF. Esses docentes acabam por optar em levar pessoas externas à escola para o trabalho específico em ES, situação observada nas falas dos docentes do Brasil.

Essa fragilidade em que os professores e professoras do Brasil se encontram ao tentar possibilitar a discussão em ES, que tem diversos aspetos envolvidos como a questão da legislação, da falta de formação e da falta de apoio por parte da gestão tanto da escola quanto das redes de

ensino, é um fato bastante relevante no reconhecimento dos profissionais como legítimos e responsáveis pela ES em meio escolar. Como esse reconhecimento é conflituoso e não é consensual entre os profissionais da educação, os profissionais colocam a ES em segundo plano (por também ser tratada dessa forma pelos discursos da sociedade) e se abstêm da sua abordagem.

Refletindo sobre a história da sexualidade e de como o saber científico sobre essa temática foi construído durante os séculos, como percebido por Foucault (2019), nota-se que o discurso sobre quem está autorizado a falar sobre sexualidade se faz muito presente. A busca por profissionais de outras áreas, principalmente da saúde, externos à escola, é uma prática comum, e na maioria das vezes são ações pontuais e de poucos resultados, por ter maioritariamente a característica de ser apenas informativa.

Essa escolha da busca por outros profissionais escancara a falta de segurança dos docentes do Brasil e, conseqüentemente, reforça a situação da falta de formação em ES. Nessa direção, as análises temáticas possibilitaram observar a dinâmica do trabalho docente na escola e os seus momentos formativos, os quais são marcados por processos de burocratização a partir de demandas da própria gestão escolar.

Historicamente, a profissão docente no Brasil tem sofrido precarizações em relação às condições de trabalho. Na contemporaneidade, apesar dessas precarizações terem se reelaborado considerando o contexto neoliberal, isso não é diferente (Freitas, 2014). O formato de gestão pública difundido nas redes de ensino do Brasil conferiu à organização das redes um modelo de controle, hierarquização e de cobranças baseados em atingir bons resultados em avaliações de larga escala e avaliações internas e externas às redes. Situação essa indicada na investigação de Carvalho et al. (2020) sobre a relação desse modelo de gestão com o trabalho docente de professoras dos anos iniciais:

Assim, o que vemos é uma multiplicidade de mecanismos de controle que se combinam e se reforçam, começando na formação (inicial e continuada), estendendo-se do planejamento do ensino às avaliações de aprendizagem e passando pela hierarquia burocrática e pela divisão de trabalho, na qual a professora é executora (Carvalho et al., 2020, p. 209).

Observa-se, assim, uma burocratização dos momentos formativos e dos instrumentos e documentos orientadores do trabalho docente, como o PPP. Essas situações são comuns e descritas por outras pesquisas, em diferentes lugares do Brasil (Cardoso, 2015; Cunha & Prado, 2010; Pereira, 2017). Nesse sentido, o PPP pode ser entendido como um documento apenas burocrático, perdendo o sentido de construção da identidade escolar. Ou seja, deixa-se de registrar as concepções e projetos específicos da escola, vindo da equipe de profissionais da educação que fazem parte da escola, para atender demandas, concepções e projeto advindos apenas das instâncias superiores.

Essa perda de identidade do PPP foi observada na fase de ação, onde constatou-se que a maioria dos docentes não observaram a presença da ES nos PPP das escolas onde atuaram. Entretanto, a maioria dos docentes de AIEF do Brasil (90% da amostra) respondeu ao questionário concordando que a ES deve estar integrada no PPP. Além disso, mais de 90% dos respondentes do Brasil ao questionário consideraram que é papel da escola abordar as temáticas de sexualidade e gênero com as crianças.

Esses dados sobre o PPP corroboram a pesquisa de Ribeiro (2020), em que teve a participação de 326 professores de AIEF de diferentes regiões do Brasil. Nessa investigação, 41% dos docentes responderam que não estavam previstas as discussões sobre sexualidade e de gênero no PPP das escolas em que trabalhavam. O autor defendeu que é importante a inserção desse trabalho no documento, pois o mesmo confere identidade e estrutura ao trabalho da escola, não podendo ser entendido como um documento burocrático.

Bulzoni (2017), ao pesquisar sobre a introdução do trabalho em sexualidade no PPP da escola, a partir do acompanhamento da atuação dos gestores escolares de um município brasileiro no âmbito de uma formação em ES, destacou a dificuldade dos mesmos em desenvolver com a equipe de professores e professoras ações sistematizadas em relação à discussão sobre sexualidade. Esses gestores escolares indicaram as seguintes ações como necessárias para o desenvolvimento do trabalho com temáticas relacionadas à sexualidade, ações essas que conversam com as orientações da UNESCO (2010):

- 1) Envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo a família dos estudantes;
- 2) O apoio de políticas públicas em relação à formação em ES;
- 3) Respaldo e reconhecimento das secretarias de educação dos municípios para o trabalho em sexualidade;

- 4) A construção do PPP mais coerente com as demandas da realidade local da escola;
- 5) E o desenvolvimento de políticas públicas com orientações do trabalho em ES em cada faixa etária, o que podemos considerar como orientações curriculares acerca do que trabalhar em cada faixa etária.

A partir dessas ações indicadas pelos gestores participantes da investigação de Bulzoni (2017) como fundamentais para o trabalho em sexualidade e gênero no meio escolar, entende-se o quanto o trabalho docente e, conseqüentemente os saberes nele envolvidos, são compostos e legitimados por múltiplas dimensões da sociedade. Ou seja, o saber do profissional da educação é social pois:

[...] sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações de profissionais, grupos científicos, instâncias de atestação e aprovação das competências, Ministério da Educação, etc. (Tardif, 2014, p. 12)

Entretanto, é comum na fala de docentes e de outros profissionais que atuam nas escolas, quando se pensa no trabalho em ES, atribuir a necessidade de convidar um profissional de fora da instituição para a abordagem desses temas com as crianças e os jovens. Geralmente, os profissionais comumente chamados são da área da saúde, como psicólogos, enfermeiros, médicos, entre outros e realizam ações pontuais e de cunho geral. Historicamente, como Foucault (2019) aponta, a medicina se debruçou sobre a questão da sexualidade e produziu diferentes discursos por meio de diversas estratégias. Além disso, criou a Sexologia, legitimando assim o espaço, a ciência e o discurso sobre as questões da sexualidade.

Com o passar dos anos, outras áreas do conhecimento debruçaram-se sobre a questão da sexualidade, desconstruindo o entendimento estritamente biológico e normativo, e seguindo a expansão dos temas a serem tratados na ES, originando diferentes abordagens. Entretanto, quando se fala na formação docente de educação básica, nomeadamente na pedagogia e nos cursos de licenciatura no Brasil, a ES não é priorizada e assim continua-se a delegar a ES a outros espaços ou a outras áreas disciplinares. Isso é reconhecido quando se observa que a ES é delegada especificamente a uma disciplina específica e assim a um profissional específico, conseqüentemente, restringindo a abordagem da ES aos anos finais do ensino fundamental, o que é reforçado por exemplo no Brasil pela BNCC.

Além disso, observou-se na fala dos docentes do Brasil alguns discursos presentes no cotidiano escolar que ainda reforçam o entendimento de que não existe sexualidade na infância. E, por falta de formação e de direcionamento, a escola no geral tende a apagar ou a evitar a discussão sobre as temáticas de sexualidade e gênero, a partir de um entendimento que se estão tendo “problemas” em relação a essas temáticas, estes devem ser controlados, contornados ou silenciados.

Percebe-se, assim como na pesquisa de Ribeiro (2020), que existem diferentes dimensões que podem interferir no sentimento de reconhecimento da legitimidade dos professores e das professoras dos AIEF em abordar a ES, como a questão das orientações específicas para esse trabalho, o apoio da escola e a questão da formação.

Quando pensamos no trabalho docente, estamos pensando em múltiplas dimensões e características (Tardif, 2014). Nesse sentido, existem diferentes condições e estruturas de organização que constituem o trabalho do professor e da professora. Eles e elas estão inseridos em um contexto social, onde constroem sua prática de maneira dialética e por vezes contraditória. Existe todo um aparato estrutural, pessoal e ideológico que constitui a prática educativa, permeado por relações de poder e de disputa.

Entretanto, considera-se que o professor e a professora estão, nesse contexto, ativamente constituindo suas práticas pedagógicas a partir das suas experiências profissionais. Dessa forma, observa-se que o processo de construção de momentos de trocas e de formações contínuas, tanto fora, mas principalmente dentro da escola, se configura como um importante espaço para troca de conhecimentos, experiências e discussões entre os profissionais.

Sabe-se da importância em relação à discussão e à abordagem de temáticas de sexualidade e gênero, principalmente no âmbito da ES, para uma educação integral, emancipatória e comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento crítico das crianças. Além disso, se reconhece também que o acesso a conteúdos científicos e de qualidade, por meio do diálogo e de uma visão positiva sobre a sexualidade e as questões de gênero, pode contribuir para o processo de escolarização das crianças, colaborando para a diminuição de ansiedades além de fortalecer o vínculo com as crianças. Dessa forma, é necessário promover o debate com professores e professoras em constante formação, principalmente o pedagogo que também tem um papel estruturante na escola (Figueiró, 2018; Ribeiro, 2020).

Nesse sentido, a estruturação de políticas públicas de orientação e formação nessas temáticas se faz importante, podendo contribuir também para a construção de uma legitimidade

da escola em relação à ES. Destaca-se a importância do entendimento da ES enquanto um direito e vinculando a necessidade de uma abordagem histórico cultural acerca dos temas, contando com as discussões importantes em relação às opressões e às desigualdades de gênero. Isso não quer dizer que a discussão voltada às questões biológicas e de saúde não sejam consideradas, mas ampliar esse entendimento pode ser importante para a desvinculação de que apenas determinados profissionais podem realizar a discussão acerca da ES.

Dessa forma, se torna necessário pensar a questão da diversidade sexual, pois faz parte da realidade social e ainda é um tema envolto em tabus e silenciamentos. Quando se fala em diversidade de maneira ampla, temos diferentes temas a tratar, como diversidade étnica, racial, cultural, a questão das pessoas com deficiência, entre outros, e o tema da orientação sexual pode não ser entendido como parte dessa diversidade (Furlani, 2011).

Sabe-se que existe um alto índice de violência, preconceito e discriminação contra as pessoas com sexualidades diferentes da norma heterossexual naturalizada, por uma tendência histórica e cultural de entendimento da homossexualidade como doença (Foucault, 2019; Furlani, 2011). E esse entendimento continua enraizado na sociedade ocidental. O trabalho na escola dessas questões no âmbito da ES deve buscar a desconstrução desses entendimentos, para a superação dessas desigualdades e opressões.

Percebe-se nas falas durante as Sessões Formativas que os professores e as professoras intervêm, por vezes, a partir das necessidades educativas que as crianças vão apresentando durante o cotidiano escolar, ou seja, quando perguntam ou quando aparece uma situação específica. Essas são algumas maneiras de realizar uma ES, buscando realizar uma ação com intencionalidade (Ribeiro, 2020).

Entretanto, a ES não acontece apenas nesses momentos, de maneira sistematizada, ela também acontece de forma informal, a partir dos processos culturais contínuos em que as pessoas estão envolvidas desde o seu nascimento e ao longo da vida em diferentes espaços, e que podem direcionar os comportamentos e atitudes ligados à expressão da sua sexualidade (Chauí et al., 1981; Ribeiro, 2004).

Essa maneira informal de trabalhar a ES com as crianças foi observada nos relatos das Sessões Formativas. Essas são algumas maneiras de realizar uma ES, buscando realizar uma ação com intencionalidade. Os momentos de intervenção pontual são importantes para a atuação pedagógica. Entretanto, é necessário que esse trabalho seja planejado e contínuo, pois “(...) só a informação e o trabalho pontual, mesmo importantes, não seriam capazes de mudar

comportamentos nem fariam com que os alunos adquirissem atitudes e habilidade preventivas diante de situações de vulnerabilidade quando elas acontecerem.” (Ribeiro, 2020, p. 43).

Historicamente, a ES é um campo de disputa entre os diferentes atores escolares, sendo posta em questão por diferentes grupos da sociedade. Entende-se que essa disputa pode comprometer a legitimidade da escola enquanto espaço de abordagem dessas temáticas. Além disso, pode comprometer o reconhecimento social dos educadores para o trabalho em ES. Se faz necessário também pensar em uma ação coletiva de formação com as famílias, no sentido de envolver a comunidade escolar nesse trabalho.

A ES em meio escolar deve ser realizada principalmente no coletivo, com um enfoque pedagógico. Nesse sentido, é necessário o planejamento de propostas sistematizadas e planejadas, com espaço de diálogo sobre os temas, excluindo um possível caráter terapêutico (Ribeiro, 2020). Por isso, envolver a comunidade escolar nesse trabalho pode fazer com que reconheçam a importância da ES para o respeito na escola.

Concorda-se com Figueiró (2018) quando destaca que essa é uma responsabilidade a qual a escola não está preparada para assumir e que pode sobrecarregá-la. Entretanto, a autora apresenta diferentes estratégias que podem ser utilizadas, pois a mesma afirma que sem o trabalho com as famílias a ES pode não acontecer.

Existe também um receio das famílias em relação à ES no sentido de os docentes ao abordarem as temáticas passarem seus valores pessoais. Essa é uma preocupação legítima, apontada por Figueiró (2018), pois as professoras e os professores possuem uma lacuna na sua formação em relação às temáticas, como discutido anteriormente. Entretanto, o conhecimento científico e a abordagem histórica acerca dos temas de sexualidade e gênero pode possibilitar uma atuação em ES crítica e emancipatória, preparando os docentes para abordar a ES respeitando a diversidade e o processo de construção de conhecimento e de formação das crianças.

Ribeiro (2020) afirma que o conhecimento pedagógico e dos conteúdos em conjunto com a segurança dos educadores para abordar as temáticas com as crianças são características importantes. Ou seja, o trabalho em ES, para avançar, precisa ir além, no processo de formação dos docentes, da abordagem das práticas pedagógicas e dos conteúdos, mas se faz necessário também construir uma legitimidade em relação à atuação dos educadores nesse sentido.

Conhecer a constituição histórica da ES em Portugal e no Brasil, como realizado nessa investigação, se fez necessário para observar como as políticas públicas de ES na escola são pensadas. Nesse sentido, conheceu-se a experiência de cada país investigado, percebendo-se que

em Portugal existiu uma construção do reconhecimento legal da ES na escola, diferentemente do Brasil.

Esse reconhecimento legal em Portugal caminha em conjunto com as orientações internacionais em ES, em termos de legislação e documentação normativa e orientadora para o trabalho das temáticas de sexualidade e gênero nas escolas. Nesse sentido, a ES e as temáticas que podem ser desenvolvidas estão respaldadas legalmente desde o 1º CEB, ou seja, com crianças a partir dos 6 anos de idade.

No Brasil, essa documentação legal, na figura da BNCC e dos TCTs, e nas discussões políticas e teóricas acerca desses documentos, está na contramão das orientações internacionais. Em vez de uma menção direta aos temas sexualidade e gênero na BNCC e a existência de um referencial específico que oriente uma base curricular transversal para o trabalho em ES nos TCT, os quais têm força de lei como observa-se em Portugal, existe um apagamento da ES e das temáticas de sexualidade e gênero nessas bases, principalmente nos AIEF. Além disso, essa situação contraria também toda a base orientadora de documentos específicos que deram respaldo para a construção da BNCC e dos TCT, como também os documentos orientadores internacionais da UNESCO (2019).

Pensando que tanto Portugal quanto o Brasil são consignatários das prerrogativas orientadoras em educação da Organização das Nações Unidas (ONU), se faz necessária a promoção de políticas públicas em educação, principalmente em formação docente e na construção de documentos norteadores em ES. O que se vê nos documentos analisados dos dois países são entendimentos diferentes no que concerne aos conteúdos e orientações curriculares em ES, sexualidade e gênero.

A legislação é uma dimensão importante para a promoção do reconhecimento social da ES no 1º CEB e nos AIEF, e também do reconhecimento do docente como um profissional legítimo a trabalhar e abordar essas temáticas com as crianças. Entretanto, isso não se faz sem a formação inicial e, principalmente, contínua dos profissionais, os quais atuam ao longo da vida profissional em sala de aula.

A presença da legislação em Portugal pode respaldar legalmente os docentes de 1º CEB que desejarem realizar um trabalho específico em ES, com realização de projetos sistemáticos na escola em diferentes níveis e anos de ensino. Nesse sentido, os docentes de Portugal participantes da investigação têm um sentimento de maior apoio e menor questionamento, tanto de familiares

quanto dos próprios profissionais da escola, acerca da necessidade e da realização de propostas pedagógicas que abordam a ES e as temáticas de sexualidade e gênero.

Esse sentimento de segurança e de apoio entre os docentes do Brasil participantes da investigação teve como tendência ser menor, observando-se uma maior resistência tanto da família como também dos profissionais da educação que atuam na gestão das escolas de AIEF. Além disso, o sentimento de legitimidade em relação ao trabalho em ES nos AIEF se apresentou mais fragilizado.

Entretanto, a formação docente, tanto inicial como contínua, em Portugal, ainda se configura como uma lacuna considerável, o que dificulta a implementação sistemática da ES no 1º CEB. Nesse sentido, o Brasil também demonstra ter uma lacuna na formação docente, o que se percebeu tanto nas respostas dos participantes dos questionários quanto das Sessões Formativas.

Observa-se que as discussões contraditórias e conservadoras nas políticas públicas de educação no Brasil acabam se desdobrando na atuação docente em relação à ES na escola. Nessas políticas públicas faltam orientações curriculares e normativas acerca das temáticas de sexualidade, gênero e ES, o que pode perpetuar o entendimento de senso comum de que essas temáticas não devem estar presentes na escola. Além disso, a exclusão das temáticas dos principais documentos educacionais a nível nacional pode prejudicar o planejamento e a oferta de formação inicial e contínua de docentes da educação básica no Brasil.

O discurso conservador e de questionamento das políticas públicas e documentos normativos em ES, sexualidade e gênero encontra terreno fértil ao se deparar com a fragilidade e a falta de formação dos docentes, abrindo espaço para o questionamento e a desconfiança no chão da escola. Nesse sentido, a dimensão do senso comum na sociedade que ainda não compreende a importância da ES para crianças, reproduzindo mitos e tabus em relação às temáticas de sexualidade e gênero, também fragiliza o entendimento dos docentes sobre o trabalho em ES na escola.

A formação docente em ES, sexualidade e gênero deve estar casada com a elaboração de legislação e documentos normativos e orientadores do currículo escolar, esses que também podem ser considerados como um instrumento formativo para o docente das primeiras séries do ensino fundamental/ensino básico.

Essa formação necessita dar condições pedagógicas, teóricas, metodológicas e didáticas para que o profissional possa se sentir mais seguro para trabalhar essas temáticas com as

crianças. A legislação também pode ser importante para, se não cessar, mas deslegitimar os questionamentos de diferentes atores sociais, como os familiares e políticos conservadores que não concordam com essas temáticas na escola, respaldando, assim, as ações docentes em ES nas escolas.

Entretanto, não se tem evidências de que a legislação e a presença de documentos normativos em ES, por si só, serão suficientes para mudar o chão da escola e o cotidiano escolar com as práticas dos docentes, visto a situação de Portugal. Devem então existir diferentes ações e políticas públicas coordenadas para que a ES se estabeleça na escola de AIEF no Brasil e no 1º CEB em Portugal.

Concorda-se com Louro (2014, p. 136) quando afirmou que, mesmo que documentos e programas oficiais em ES assumam uma abordagem progressista em relação às temáticas de sexualidade e gênero, se faz necessário manter “uma ‘salutar’ atitude de dúvida”. Nesse sentido, a autora destacou que as políticas públicas e os documentos normativos em ES devem estar sempre em um movimento de questionamento e análise, juntamente com a investigação acerca das práticas escolares desenvolvidas a partir dessas políticas nas escolas, com vistas a evitar a perpetuação de práticas tradicionais em ES.

A atuação e os saberes dos profissionais docentes são constituídos por diferentes dimensões, podendo legitimá-los ou não. Nesse sentido, a escola de AIEF, enquanto uma instituição, necessita reconhecer-se e ser reconhecida como agente de uma educação para a humanização e a emancipação dos indivíduos. Esse reconhecimento, tanto da escola quanto dos profissionais da educação no trabalho das temáticas de sexualidade e de gênero, deve ser construído e constituído por políticas públicas de educação, de maneira coerente, e que deem subsídios formativos e documentais para que os docentes se reconheçam como profissionais seguros e legítimos para a abordagem das temáticas e da ES nos AIEF/1º CEB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, é notória a importância da escola, enquanto um espaço e uma instituição educativa, para a promoção de uma Educação para a Sexualidade pautada no diálogo, no conhecimento científico e no respeito à diversidade. A escola, principalmente pública, também tem o potencial de ser um espaço de desconstrução de práticas normalizadoras, de preconceitos e de tabus relacionados às temáticas de sexualidade e de gênero.

Nesse sentido, por se tratar de temas complexos e que influenciam diferentes dimensões da vida humana, a abordagem dessas temáticas no âmbito da ES no meio escolar, como percebido na revisão de literatura realizada nesta tese, não deve ser apenas pontual e pautada numa lógica estritamente biológico-higienista. Esse deve ser um trabalho sistemático, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, de acordo com as diferentes faixas-etárias.

Sabendo da importância dos docentes, que atuam nos níveis iniciais de escolarização, iniciarem a discussão sobre sexualidade e gênero com crianças em meio escolar, esta pesquisa teve como objetivo analisar se os docentes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) investigados no Brasil se reconheciam como profissionais socialmente legitimados para abordar as temáticas de gênero e sexualidade no âmbito da Educação para a Sexualidade (ES). Buscou-se traçar, então, um paralelo com a experiência dos docentes de 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal e com a legislação educacional sobre ES do país.

Os objetivos específicos foram os seguintes:

- Realizar um levantamento das legislações, políticas públicas e documentos oficiais em vigência nos dois países em relação a esses temas, percebendo as diferenças e semelhanças entre os documentos dos dois países;
- Analisar como os docentes de 1º CEB de Portugal e dos AIEF do Brasil percebem os impactos da presença ou não de legislação e de documentos normativos específicos sobre ES no currículo escolar e como avaliam sua atuação pedagógica em ES;
- Analisar como os docentes dos AIEF do Brasil percebem o contexto político-pedagógico da abordagem das temáticas de sexualidade e gênero no âmbito da ES;
- Compreender como os docentes de AIEF do Brasil identificam e realizam a abordagem das temáticas de sexualidade e de gênero com as crianças e qual

o papel da formação em sexualidade, gênero e ES para as suas práticas pedagógicas.

Nesta tese, pôde-se observar que, para esse trabalho em ES possa ser realizado desde os primeiros anos de escolarização, se faz importante o investimento em políticas públicas de orientação ao trabalho em ES e de formação docente. Os docentes que atuam nos AIEF/1º CEB, tanto no Brasil quanto em Portugal, público-alvo desta investigação, apontaram a necessidade desse respaldo documental e legal, além de discussões acerca dos conteúdos e conhecimentos científicos sobre sexualidade, gênero e as abordagens em ES.

Na sociedade, ainda se mantém um discurso de que, nesse momento da vida das crianças, a ES seria de responsabilidade da família. Também, por se ter um entendimento estrito de sexualidade, diferentes pessoas afirmam que as crianças pequenas, principalmente de 6 a 8 anos não estão no momento de dialogar sobre essas temáticas.

Esse entendimento de senso comum, que não encontra respaldo científico, também pode ser reproduzido na prática pedagógica do docente caso não tenha vivenciado uma formação específica no âmbito da sexualidade e do gênero. Nesse sentido, se faz necessário respaldar o profissional não apenas a partir da legislação, mas também da formação docente em ES, sexualidade e gênero.

Portanto, realizar esse paralelo sobre a realidade da ES e da abordagem das temáticas de sexualidade e gênero nas legislações e documentos normativos do Brasil com a realidade de Portugal, percebendo como isso impacta a percepção dos docentes das suas legitimidades enquanto profissionais que atuam com crianças dos AIEF/1º CEB se mostra como a maior contribuição desta tese, pois pode-se perceber que, além da presença de uma legislação ou documento normativo do currículo sobre ES e a presença das temáticas de sexualidade e gênero nesses documentos, a formação docente é uma necessidade básica para a atuação desses profissionais.

No Brasil, em relação às políticas públicas em educação no que concerne às temáticas de sexualidade e gênero no âmbito da ES no texto das legislações curriculares vigentes, a BNCC e os TCT, percebeu-se que existe uma tendência de retrocesso. E isso impacta de forma contundente no entendimento dos docentes de AIEF sobre sua percepção de legitimidade para abordar essas temáticas com as crianças.

Olhando hoje para a legislação educacional vigente no Brasil, fazendo o paralelo com a realidade de Portugal em relação aos documentos e legislações específicas em ES no país, as temáticas de sexualidade e gênero e principalmente a ES não estão claras e objetivas, principalmente nos documentos referentes à base nacional comum em relação aos conteúdos curriculares.

Pode-se pensar a partir da fala de uma professora participante da pesquisa: o que se fala através da BNCC e dos TCT quando se tem o entendimento do ensino religioso como componente curricular obrigatória e a exclusão da ES e da discussão das temáticas de sexualidade e gênero na educação, mais especificamente dos AIEF? Quais os entendimentos e discursos por trás dessa característica da base curricular?

Mesmo os docentes do Brasil que participaram desta pesquisa-ação, principalmente na fase de ação, que demonstraram saber que essas temáticas não são proibidas de serem abordadas no currículo escolar, tendem a não se sentir seguros no trabalho em ES e temem enfrentar diversos tipos de impedimentos ao buscar abordar as temáticas. Isso foi explicado por perceberem a falta de respaldo, tanto legal quanto de formação docente e de reconhecimento social da ES como responsabilidade da escola de AIEF.

Já em Portugal percebeu-se que existe uma tentativa contínua de avaliação e reestruturação das suas legislações e orientações curriculares para a abordagem das temáticas de sexualidade e gênero no âmbito da ES, trazendo uma tendência para os docentes de mais segurança para abordar as temáticas com as crianças de 1º CEB. Enfrentando, assim, menos impedimentos que os docentes do Brasil ao buscarem realizar uma proposta em ES com as crianças.

Nesse sentido, esta investigação apontou uma tendência de diferença significativa nas percepções dos professores de AIEF no Brasil e de 1º CEB em Portugal em relação ao reconhecimento de suas legitimidades para o trabalho de ES com as crianças. Os docentes de Portugal apresentaram uma tendência maior em sentir-se respaldados pela legislação nacional, além de enfrentarem menos impedimentos em relação à abordagem das temáticas de sexualidade e gênero com as crianças do que os docentes do Brasil.

O aprofundamento dessa investigação com os profissionais de AIEF no Brasil por meio das Sessões Formativas possibilitou ampliar o olhar acerca da realidade cotidiana desses docentes. Assim, conhecendo o impacto das polêmicas do âmbito político acerca das temáticas de gênero, sexualidade e ES, nas práticas pedagógicas dos mesmos, teve-se como contribuição

perceber que essas polêmicas e discussões no âmbito das políticas públicas ressoam no chão da escola e podem impactar diretamente a prática pedagógica em ES dos profissionais.

Entretanto, percebeu-se também que os docentes, de diferentes formas, realizam propostas e atividades pedagógicas com as crianças sobre ES, sexualidade e gênero no cotidiano escolar, apesar da falta de reconhecimento de legitimidade e dos impedimentos diversos enfrentados. Esse fazer no miúdo do cotidiano demonstra como a ES acontece em todos os momentos na escola e como existem práticas pedagógicas em ES que buscam desconstruir preconceitos e normalizações apesar das adversidades. Assim, a formação inicial e contínua dos profissionais em ES, sexualidade e gênero é essencial para o trabalho no cotidiano escolar.

Sobre a formação docente em ES e nas temáticas de sexualidade e gênero, tanto inicial quanto contínua, ainda se apresenta uma tendência baixa de alcance de formação, tanto em Portugal quanto no Brasil. Assim, como forma de contribuir com o debate e a reflexão dos docentes de AIEF do Brasil sobre essas temáticas e o trabalho pedagógico em ES, realizou-se as Sessões Formativas na fase de ação e também se possibilitou a avaliação por parte dos participantes acerca desse processo por qual passaram.

Assim como em outras investigações, também nesta percebeu-se que o processo de discussão e reflexão acerca das temáticas de sexualidade e gênero, ampliação do conhecimento sobre essas temáticas, e também sobre a ES e a realidade em outros países, instrumentaliza os docentes para refletir e repensar a sua prática pedagógica. Também foi destacado pelos docentes que esse processo por qual passaram pode auxiliar na construção de uma segurança para atuar pedagogicamente em ES, como também pode auxiliar no reconhecimento de suas legitimidades enquanto profissionais no trabalho em ES com as crianças no nível de ensino em que atuam.

Entretanto, os participantes também destacaram que com a dificuldade desses processos formativos chegarem à escola e a falta de respaldo legal claro sobre ES, sexualidade e gênero no currículo escolar e também da gestão escolar, suas práticas pedagógicas em ES ficam submetidas a decisões individuais de quando e como poderão realizar atividades em ES, sexualidade e gênero com as crianças. Esse caminho de individualização da responsabilidade sobre a abordagem da ES no meio escolar na figura do docente, o qual é construído e reforçado nas diferentes instâncias da estrutura educacional no Brasil, pode ser um impedimento para que a ES aconteça de forma sistemática e seja garantida às crianças de AIEF.

Nesse sentido, percebe-se que a atuação e os saberes docentes sofrem influência de diferentes dimensões sociais, como o reconhecimento legal, a formação docente, o

reconhecimento dos diferentes atores escolares, entre outros. Essas diferentes dimensões, reconhecendo a ES como parte integrante do currículo escolar e a necessidade de abordar as temáticas de sexualidade e gênero na escola, principalmente no nível de ensino dos AIEF, podem contribuir para a percepção de legitimidade dos docentes no trabalho dessas temáticas.

A escola, enquanto instituição educativa, precisa ser reconhecida como um espaço que promove uma ES pautada nos direitos humanos e em busca da emancipação dos indivíduos. Não levar em consideração os aspectos da sexualidade e das construções e discussões acerca do gênero é negar conhecimento científico constituído historicamente na sociedade, o qual não se resume nas normalizações hegemônicas.

O levantamento do debate histórico acadêmico sobre sexualidade, gênero e ES realizado nessa investigação foi importante para se pensar e refletir, ao analisar os dados, sobre a presença na escola portuguesa e brasileira da discussão docente sobre essas temáticas. Além disso, foi base para se perceber como a escola, como um local tanto de aprendizagem, mas também como de enfrentamento da violência, de garantia de direitos de acesso ao conhecimento, precisa desconstruir a reprodução dos comportamentos hegemônicos e violentos, transformando o entendimento de normatização da escola para a construção de sujeitos emancipados, que percebam as diferentes opressões vivenciadas na sociedade.

Conhecer a experiência de Portugal na construção da legitimidade e caminhando para um reconhecimento social da importância da ES na escola, principalmente nos anos iniciais da educação, foi importante para essa investigação, mas não no sentido de transpor para o Brasil o caminho percorrido, sem considerar a constituição social e histórica do país. Esse conhecimento é importante para pensar quais as dimensões que estão envolvidas no processo de legitimação da ES e das temáticas de sexualidade e gênero no meio escolar, principalmente nos AIEF. Isso abre possibilidade de realização de outras investigações, em diferentes regiões do Brasil e também em diversos níveis de ensino.

Aqui também se opta por destacar que, como toda investigação, esta teve suas limitações. Por ser uma investigação predominantemente qualitativa, esta não é uma pesquisa generalizável. No Brasil optou-se, por motivos de limitação logística e de recursos humanos, realizar a pesquisa apenas em uma região do estado de São Paulo, limitando o alcance das análises. Já em Portugal optou-se pela ampliação do alcance do questionário em todo território, entretanto o questionário não contou com uma questão sobre dados geográficos, para melhor compreensão do alcance do questionário no território português.

Também o tempo de coleta das respostas ao questionário, tanto no Brasil quanto em Portugal, foi maior do que o previsto, sendo no Brasil o local com mais dificuldades para alcançar os docentes de AIEF na Grande São Paulo. Outra diferença que faz pensar sobre a limitação no número de respostas foi por diferenças acerca das regras das comissões de ética dos dois países. Ou seja, em Portugal o questionário era totalmente anônimo, e no Brasil era necessário que os docentes se identificassem no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse pode ter sido um fator limitador da participação ao questionário dos profissionais do Brasil, mesmo indicando a garantia de sigilo absoluto.

Além disso, as Sessões Formativas empreendidas na fase de ação se caracterizam por limitações como tempo e a necessidade de realização das intervenções à distância, por conta da pandemia de COVID-19. Essa mudança na realização da intervenção, apesar de facilitar questões mais práticas como não necessitar de deslocamentos e a busca de espaço para realizar os encontros, precisou de replanejamento e adaptação das Sessões Formativas para o formato digital. Também como limitação desse estudo, não foi possível realizar as Sessões Formativas e avaliação das mesmas com os docentes de Portugal, o que poderia enriquecer a discussão aqui empreendida.

No mais, esperou-se com essa investigação contribuir com a discussão acerca da legitimidade da escola e do profissional docente de AIEF e de 1º CEB na discussão e abordagem da ES e das temáticas de sexualidade e gênero. Principalmente, destacar a importância de uma política pública a nível de legislação e documentos normativos clara e objetiva para o trabalho em ES no chão da escola e a nível de formação docente.

Considera-se importante destacar que se faz interessante empreender outros paralelos e outras discussões a partir da experiência de outros países, com realidades sociais mais próximas do Brasil, que estão a tentar constituir a legitimidade docente e da escola no âmbito da ES e das temáticas de sexualidade e de gênero no currículo escolar. Assim, abrindo portas para pensar nas possibilidades de continuar atuando e de resistindo na defesa de uma educação mais equitativa, inclusiva e para todas e todos.

REFERÊNCIAS

- Almeida, D., Santos, M. A. R. dos, & Costa, A. F. B. (2010). *Aplicação do Coeficiente Alfa de Cronbach nos resultados de um questionário para avaliação de desempenho da saúde pública*. Encontro Nacional De Engenharia De Produção, 30., p. 1-12.
http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2010_TN_STO_131_840_16412.pdf.
- Alvarez, M. J., & Marques Pinto, A. (2012). Educação sexual: Atitudes, conhecimentos, conforto e disponibilidade para ensinar de professores portugueses. *Aletheia*, (38-39), 8-24.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n38-39/n38-39a02.pdf>.
- Alves, L. A. M. (2012). *História da Educação: Uma introdução*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10021.pdf>.
- Alves, M. C. (2017). *Teste t de Student*. USP/ESALQ.
http://cmg.esalq.usp.br/wiki/lib/exe/fetch.php?media=publico%3Asyllabvs%3A1cf5759a%3Ateste_t.pdf
- Anastácio, Z. F. C. (2007). Educação Sexual o 1º CEB: Concepções, obstáculos e argumentos dos professores para a sua (não) consecução. [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7337/1/Tese%20de%20Z%3A9lia%20Ferreira%20Ca%3A7ador%20Anast%3A1cio.pdf>.
- Anastácio, Z. F. C. (2015). Educação para a sexualidade e para os afetos - "coisas a aprender no colo da minha mãe(?)". In A. P. Vilela (Coord.), *Educação Sexual: Do saber ao fazer. Um contributo para a formação de professores*. Cadernos Escola e Formação.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39772/3/TOMO%20I%20-%20Educa%3A7%3A3o%20Sexual%20do%20Saber%20ao%20Fazer-1.pdf>.
- Anastácio, Z. F. C. (2018). Os professores e a Educação Sexual no Ensino Básico: Necessidades de formação e sua importância na evolução conceptual. In D. Freitas et al. (Orgs.). *Projeto Web Educação Sexual: A educação no espaço escolar*. (pp. 93-108). UDESC.
- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. Vozes.
- Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. (2016). *Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil*. ABGLT.
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (2019). *Relatório anual 2018*.
https://www.apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas_APAV_Relatorio_Anual_2018.pdf
- Azevedo, C. E. F., Oliveira, L. G. L., Gonzalez, R. K., & Abdalla, M. M. (2013, Novembro 3-5). A estratégia de triangulação: Objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. [Comunicação Oral]. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília, DF, Brasil. <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ5.pdf>

- Barbosa, A. P. A. (2019). *É preciso haver feministas? O estudo do movimento feminista nas aulas de História e Geografia de Portugal como estratégia de promoção para a Cidadania Global*. [Relatório de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/2319/1/Ana_Barbosa.pdf.
- Barreto, A., Araújo, L., & Pereira, M. E. (2009). *Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual, relações étnico-raciais*. CEPESC, SPM.
- Base de Dados de Portugal. (2020). *Docentes do sexo feminino em % dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino*. Ensino Básico 1 ° Ciclo. DGEEC/ME-MCTES, PORDATA.
- Benevides, B., & Nogueira, S. (2019). *Dossiê: Assassinatos e violência contra travestis e transexual no Brasil em 2018*. <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2019/01/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contra-pessoas-trans-em-2018.pdf>
- Blanco, S. (2017). O paradoxo da Suécia, um paraíso da igualdade com uma enorme taxa de violência machista.
https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/09/eps/1489066869_454079.html
- Bordini, S. C. (2012). O lugar da Educação para a Sexualidade na disciplina de Ciências e suas relações com o saber científico. *Contexto & Educação*, 27(88), pp. 62-76.
<https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/371/818#:~:text=A%20sexualidade%20C3%A9%20concebida%20como,da%20Biologia%20e%20da%20Fisiologia>.
- Bosco, L. V. (2019). Educação Sexual e formação continuada de professores e professoras na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC.
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/214920/PECT0404-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Branco, D. (2017). *Educação sexual no 1° e 2° CEB: Constrangimentos e práticas de professores*. [Relatório de Estágio de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8367/1/DanielaBranco_Educa%C3%A7%C3%A3oSexual_Relat%C3%B3rioEst%C3%A1gio.pdf.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. (35 ed.). Edições Câmara.
http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao_federal_35ed.pdf.
- Brasil. (1990). *Lei n.º 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Casa Civil.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- Brasil. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação sexual. MEC/SEF.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf>
- Brasil. (1998). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação.
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf.
- Brasil. (1999). *Programa de desenvolvimento profissional continuado*. MEC/SEF.
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_fund1e2.pdf.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2002). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*.
<https://www2.uepg.br//portaldaslicenciaturas/wp-content/uploads/sites/14/2019/04/Resolu%c3%a7%c3%a3o-01-2002.pdf>.
- Brasil. (2004). Brasil sem homofobia: *Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Ministério da Saúde.
https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf.
- Brasil. (2005). *Política Nacional de Políticas para as Mulheres*. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnpm_compacta.pdf
- Brasil. (2006). Programa Gênero e Diversidade na Escola. Ministério da Educação.
<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/6330-sp-227339367>.
- Brasil. (2007). *Decreto n. 6.286, de 5 de dezembro de 2007*.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1726-saudenaescola-decreto6286-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192.
- Brasil. (2009a). *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais*. SEDH.
<https://bibliotecadigital.seplan.planejamento.gov.br/bitstream/handle/123456789/1006/planolgbt.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brasil. (2009b). Programa Nacional de Direitos Humanos. SEDH.
<https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PNDH3.pdf>
- Brasil. (2009c). Decreto n.º 7.037. Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm
- Brasil. (2010a). Parecer *CNE/CEB n.º 11*. Ministério da Educação.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2010b). Resolução CNE/CEB n.º 7. Ministério da Educação.
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

- Brasil. (2011). *Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres*. Secretaria de Políticas para a Mulheres. <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/politica-nacional-de-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres>.
- Brasil. (2012a). Parecer CNE/CP n.º 8. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-ccp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2012b). *Resolução CNE/CP n. 1/2012*. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf
- Brasil. (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2015). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Ministério da Educação. <https://www2.uepg.br//portaldaslicenciaturas/wp-content/uploads/sites/14/2019/04/Diretrizes-Nacionais.pdf>.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.
- Brasil. (2019a). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.
- Brasil. (2019b). Temas Contemporâneos Transversais na BNCC – Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf.
- Brasil. (2019c). Temas Contemporâneos Transversais na BNCC – Proposta de práticas de implementação. Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101. https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology
- Bulzoni, A. M. M. C. (2017). *Gestor escolar: sua influência na construção do projeto político pedagógico no que tange a educação sexual*. [Dissertação de Mestrado, Universidade

Estadual de São Paulo]. Repositório Institucional UNESP.

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152434/bulzoni_ammc_me_ara_fcl.pdf?sequence=6&isAllowed=y

- Calado, L. F. (2011). *Educação Sexual no 1º Ciclo do Ensino Básico: Concepções dos professores de um agrupamento de escolas*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório do Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6249/1/ulfpie040007_tm.pdf
- Cardoso, M. A. S. (2017). *Educação em Sexualidade no 1º CEB: O que sabem as crianças e o que pensam as famílias*. [Relatório de Estágio de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21899/1/MARISA_CARDOSO.pdf
- Cardoso, V. M. (2015). *Tempo para colaborar? Olhares sobre o significado e os sentidos atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Nove de Julho]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Nove de Julho. <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1217/2/Vania%20Marques%20Cardoso.pdf>
- Carvalho, M., Oliveira, I. G. de, Modesto, A. E., & Silva Neto, C. M. da. (2020). As professoras e a nova gestão pública: entre o cuidado e as metas. In C. Vianna & M. Carvalho (Orgs.), *Gênero e Educação: 20 anos construindo conhecimento*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Chauí, M., Kehl, M. R., & Werebe, M. J. (1981). Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? *Cadernos de Pesquisa*, (36), 99-110. <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/493.pdf>.
- Comiotto, A., & Guizzo, B. (2016). Gênero e sexualidade no PNE (2001-2010): uma articulação possível com a prática docente? *Revista de Iniciação Científica da ULBRA*, 14, pp. 122-131.
- Connell, R., & Pearse, R. (2015). *Gênero: Uma perspectiva global*. nVersos.
- Cordeiro, N. de V. (2019). *Temas contemporâneos e transversais na BNCC: As contribuições da transdisciplinaridade*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Católica de Brasília – UCB. <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2661/2/NataliadeVasconcelosCordeiroDissertacao2019.pdf>
- Corrêa, A. (2019). *A construção do currículo nacional no Brasil: Das tendências políticas às percepções dos atores sobre o contexto de produção*. [Tese de Doutorado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/65356/1/Adriana%20Correa.pdf>
- Cunha, R. C. O. B., & Prado, G. do V. T. (2010). Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. *Revista de Educação PUC Campinas*, (28), pp.

101-111. <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/79/68>

Direção-Geral da Educação -Ministério da Educação. (2017a). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>

Direção-Geral da Educação -Ministério da Educação. (2017b). *Referencial de Educação para a Saúde*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/referencial_educacao_saude_vf_iunho2017.pdf.

Esteves, J. (2001). Os primórdios do feminismo em Portugal: a 1ª década do século XX. *Penélope: Revista de História e Ciências Sociais*, (25), 87-112. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2654444.pdf>

Fernandes, F., & Lorenzetti, L. (2019). A Educação Sexual nos anos iniciais: Um estudo a partir de dissertações e teses. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia*, 12(1), 507-522. <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/9705>

Ferreira, P., & Mariz, R. (2017, dezembro 12). *CNE retira gênero e orientação sexual da Base Curricular*. <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cne-retira-generoorientacao-sexual-da-base-curricular-22179063>.

Ferreira, G. R. (2020). *Educação Sexual no Brasil: Levantamento e análise de documentos oficiais e propostas de intervenção nos últimos 20 anos*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório da Universidade Estadual Paulista. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/202842/ferreira_gr_dr_arafcl_int.pdf?sequence=8&isAllowed=y

Figueiró, M. N. D. (1998). Revendo a história da Educação Sexual no Brasil: Ponto de partida para construção de um novo rumo. *Nuances*, 4(4), 123-133.

Figueiró, M. N. D. (2014). *Formação de educadores sexuais: Adiar não é mais possível*. Eduel.

Figueiró, M. N. D. (2018). *Educação Sexual: saberes essenciais para quem educa*. CRV.

Fiorini, J. S. (2016). *Educação Sexual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Currículo e práticas de uma escola pública da cidade de Marília-SP*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório da Universidade Estadual Paulista. https://repositorio.unesp.br/bitstream/11449/138878/7/fiorini_js_me_mar_int.pdf

Foucault, M. (2019). *História da sexualidade: A vontade de saber*. Paz & Terra.

Frade, A., Marques, A. M., & Alverca, C. (2009). *Educação sexual na escola: Guia para professores, formadores e educadores*. Texto.

- Franco, M. A. S., & Lisita, V. M. S. de S. (2014). Pesquisa-ação: Limites e possibilidades na formação docente. In S. G. Pimenta, & M. A. S. Franco (Orgs.), *Pesquisa em educação: Possibilidade investigativas/formativas da pesquisa-ação*. (pp. 41-70). Edições Loyola.
- Freitas, L. C. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, 35(129), pp. 1085-1114. <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>
- Freitas, L. C. (2017). *BNCC: o mito dos 12 milhões de participantes*. Avaliação Educacional. <https://avaliacaoeducacional.com/2017/12/03/bncc-o-mito-dos-12-milhoes-de-participantes/>
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública – FBSP (2020). *Nota Técnica: Violência doméstica durante a pandemia de COVID-19*. FBSP.
- Furlanetto, M. F., Lauermann, F., Costa, C. B. da, & Marin, A. H. (2018). Educação Sexual em escolas brasileiras: Revisão sistemática da literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 550-571. <https://doi.org/10.1590/198053145084>
- Furlani, J. (2011). *Educação Sexual na sala de aula: Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Autêntica.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Autores Associados.
- Gava, T. C. M. (2013). *Concepções sobre Educação em Sexualidade de profissionais da rede municipal de educação em São Paulo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo]. Repositório da Universidade Federal de São Paulo. http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/23213/DISSERTA%c3%87%c3%830_Thais%20Cristina%20Montaldi%20Gava.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gava, T., & Vilela, W. V. (2016). Educação em sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana*, (24), pp. 157-171. <https://www.scielo.br/j/sess/a/B48F6W667b4w6tQZhHHy3Yn/?format=pdf&lang=pt>
- Gesser, M., Oltramari, L. C., & Panisson, G. (2015). Docência e concepções de sexualidade na educação básica. *Psicologia e Sociedade*, 27(3), pp. 558-568. <https://www.scielo.br/j/psoc/a/pdte9LkKpJyrBfCVh6dQkTH/?format=pdf&lang=pt>
- Grupo de Trabalho de Educação Sexual (2007). *Relatório final*. https://www.cfaematosinhos.eu/RF_GTES_2007.pdf
- Haraway, D. (2004). “Gênero” para um dicionário marxista: A política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, 22, 201-246.
- Hutz, C. S., Bandeira, D. R., & Trentini, C. M. (2015). *Psicometria*. Artmed.

- Hypolito, A. M. (2019). BNCC, agenda global e formação docente. *Revista Retratos da Escola*, 13(25), 187–201. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>.
- Jacomeli, M. R. M. (2004). *Dos estudos sociais aos temas transversais: Uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252806/1/Jacomeli_MaraReginaMartins_D.pdf
- Junqueira, R. D. (2015). Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In R. Miskolci, & L. Pelúcio (Orgs.), *Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos*. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/131962/Pedagogia-do-armario-Richard-Miskolci-e-Larissa-Pel%c3%bacio-Orgs.-Discursos-Fora-da-Ordem-Sexualidades-Saberes-e-Direitos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Junqueira, R. D. (2018). A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, 18(43), 449-502.
- Junqueira, R. D. (2019). O discurso antigênero: uma ameaça à escola democrática. In M. A. da Silva (Org.), *Coisas D’Gênerus: Produções do núcleo de estudos feministas e de gênero*. (pp. 191-211). Editora Fi. https://3c290742-53df-4d6f-b12f-6b135a606bc7.filesusr.com/ugd/48d206_2f84a494d5104018a8673cb4a1475d8e.pdf
- Linares, A., & Bezerra, J. E. B. (2019). Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. In F. Cássio (Org.), *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. (pp. 127-133). Boitempo.
- Louro, G. L. (2014). Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Vozes.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2020). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. E.P.U.
- Maia, A. C. B. (2004). Orientação sexual na escola. In P. R. M. Ribeiro (Org.), *Sexualidade e educação: Aproximações necessárias*. Arte & Ciência Editora.
- Marques, C. S. R. (2016). *Prática de ensino supervisionada e a abordagem interdisciplinar da educação sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4543/1/CarlaSofiaMarques.pdf>
- Matos, M. G. de, Reis, M., Ramiro, L., Ribeiro, J. L. P., & Leal, I. (2014). Educação Sexual em Portugal: Legislação e avaliação da implementação nas escolas. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(2), 335-355. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76775/2/94045.pdf>

- Mello, L., Avelar, R. B. de, & Maroja, D. (2012). Por onde andam as Políticas Públicas para a população LGBT no Brasil. *Revista Sociedade e Estado*, 27(2), 289-312.
<https://www.scielo.br/pdf/se/v27n2/a05v27n2.pdf>.
- Meyer, D. E. (2013). Gênero e Educação: teoria e política. In G. L. Louro, J. Felipe & S. V. Goellner (Orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. Vozes.
- Monteiro, S. A. de S., & Ribeiro, P. R. M. (2020). Sexualidade e gênero na atual BNCC: Possibilidades e limites. *Pesquisa e Ensino*, 1(e202011), 1-24.
- Moreira, M. C., Bortolozzi, A. C., & Jácinto, H. F. de A. (2020). Educação Sexual nas escolas: Concepções e práticas de professores. *Psicologia e Educação On-line*, 3(1), pp. 47-54.
<http://psicologiaeducacao.ubi.pt/Ficheiros/ArtigosOnLine/2020N1/V3N1%20-%205.pdf>
- Morin-Messabel, C., Ferrière, S., Lainé, A., Mieyaa, Y., & Rouyer, V. (2016). Representações das categorias de sexo em crianças no contexto escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46(160), 526-546.
- Oliveira, L. de. (2021, Fevereiro 1). Brasil é país que mais mata transexuais no mundo. *G1*.
<https://g1.globo.com/politica/stories/2021/02/01/visibilidade-trans-brasil-e-o-pais-que-mais-mata-transexuais-no-mundo.ghtml>
- ONU News (2020, 6 abril). *Chefe da ONU destaca “crescimento horrível de violência doméstica” e pede cessar-fogo global*. <https://news.un.org/pt/story/2020/04/1709542>.
- Orlandi, E. P. (2020). *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Pontes.
- Ostrouch-Kaminska, J., & Chmura-Rutkowska, I. (2015). Home-based sex education: the case of family intergenerational relations in Poland. *Ex Aequo*, 32, 183-198.
- Pacheco, M. (2021, 27 janeiro). *Pandemia está a contribuir para o aumento da violência doméstica*. https://www.rtp.pt/noticias/pais/pandemia-esta-a-contribuir-para-o-aumento-da-violencia-domestica_a1292833
- Pacico, J. C. (2015). Como é feito um teste? Produção de itens. In C. Hutz, S. Cláudio, D. R. Bandeira, & C. M. Trentini (Orgs.), *Psicométrica*. Artmed.
- Pereira, E. B. (2017). *Horário de trabalho pedagógico – HTP implementado pela secretaria estadual de educação do Amazonas – SEDUC: Estudo de caso em duas escolas da rede estadual de Manaus – AM*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora.
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/5569/1/evaldobezerrapereira.pdf>
- Pessoa, L. C., Pereira, R., & Toledo, R. (2017). Ensinar gênero e sexualidade na escola: Desafios para a formação de professores. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 2(3), 18-32.

https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/4729/2234

- Piscitelli, A. (2009). Gênero: a história de um conceito. In H. B. de Almeida, & J. E. Szwako (Orgs.), *Diferenças, Igualdade*. Berlendis & Vertecchia.
- Pontes, Â. F. (2011). *Sexualidade: vamos conversar sobre isso? Promoção do desenvolvimento psicossocial na adolescência: implementação e avaliação de um programa de intervenção em meio escolar*. [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/24432/2/Sexualidade%20vamos%20conversar%20sobre%20isso.pdf>
- Pontes, Â., & Ribeiro, J. M. (2015). Educação Sexual em Portugal. In J. Ribeiro, Â. Pontes, C. Parente, & L. Santos (Orgs.), *Promoção da saúde: Conceitos e experiências em programas de educação sexual em Portugal*. SPPS, Editora, LDA. v II.
- Portugal. (1976). Constituição da República Portuguesa. <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>.
- Portugal. (1984). *Lei n. 3/84, de 24 de março de 1984*. <https://files.dre.pt/1s/1984/03/07100/09810983.pdf>
- Portugal. (1986) *Lei n. 46/86, de 14 de outubro de 1986*. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Portugal. (1999). *Lei n. 120/99, de 11 de agosto de 1999*. <https://files.dre.pt/1s/1999/08/186a00/52325234.pdf>
- Portugal. (2001). Decreto-lei n. 6/2001, de 18 de janeiro de 2001. <https://files.dre.pt/1s/2001/01/015a00/02580265.pdf>
- Portugal. (2007). *Lei n. 16/2007, de 17 de abril de 2007*. https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_print_articulado.php?tabela=leis&artigo_id=&nid=913&nversao=&tabela=leis.
- Portugal. (2009). Lei n. 60/2009, de 6 de agosto de 2009. https://juventude.gov.pt/MigratedResources/461000/461003_Lei602009.pdf.
- Portugal. (2010). *Portaria n.º 196-A*. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/196-a-2010-388625>
- Quirino, G. da S., & Rocha, J. B. T. de. (2012). Sexualidade e educação sexual na percepção docente. *Educar em Revista*, (43), pp. 205-224. <https://www.scielo.br/j/er/a/rXwRNn9Lhr5Q9MJgMgZgMsL/?format=pdf&lang=pt>
- Rabelo, A. O. (2019). O acesso e a ocupação do espaço docente pela mulher no “ensino primário” no Brasil e em Portugal. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 4(2), 11-75.

- Reis, G. V. dos, & Ribeiro, P. R. M. (2004). A Institucionalização do conhecimento sexual no Brasil. In P. R. M. Ribeiro (Org.), *Sexualidade e educação: Aproximações necessárias*. Arte & Ciência Editora.
- Reis, T. (2016). Gênero e LGBTfobia na educação. In Ação Educativa (Org.), *A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. Ação Educativa.
- Ribeiro, H. C. de F. (2009). Direitos humanos, direitos sexuais e as minorias sexuais. In M. N. Figueiró (Org.), *Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum*. (pp. 13-38). UEL.
- Ribeiro, V. M. (2016). Apresentação. In Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.), *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. Ação Educativa.
- Ribeiro, M. (2020). *Educação em sexualidade: Conteúdos, metodologias e entraves*. Wak.
- Ribeiro, P. R. M. (2004). Os momentos históricos da Educação Sexual no Brasil. In P. R. M. Ribeiro (Org.), *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. Arte & Ciência.
- Rizza, J. L., Ribeiro, P. R. C., & Mota, M. R. A. (2018). A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as. *Educação e Pesquisa*, 44(e 176870). https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100316&lng=pt&tlng=pt.
- Rodrigues, L. Z., Pereira, B., & Mohr, A. (2020). O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 20, 1-39. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>.
- Rosemberg, F. (2002). Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 25-63. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>.
- Salles, A. C. T. da C., & Ceccarelli, P. R. (2010). A invenção da sexualidade. *Reverso*, 32(60), 15-24. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952010000300002&lng=pt&tlng=pt.
- Santos, V. M. M. (2011). *Pontes que se estabelecem em educação sexual: Um diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas pedagógicas de professoras no Brasil e em Portugal*. [Tese de Doutorado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos]. Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3281>.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/3038/363>

- Scott, J. (2019). Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In H. B. de Hollanda (Org.), *Pensamento feminista: Conceitos fundamentais*. Bazar do Tempo.
- Secretaria de Vigilância em Saúde. (2018, junho). Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017. *Boletim Epidemiológico*, 49(27), 1-17. <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/boletim-epidemiologico-no-27/>
- Silva, C. S. F. da, Brancaleoni, A. P. L., & Oliveira, R. R. de (2019). Base Nacional Comum Curricular e Diversidade Sexual e de Gênero: (Des)caracterizações. *RIAAE*, 14(2), pp. 1538-1555.
- Silva, D. da C. P. (2019). (Meta)pragmática da violência linguística: patologização das vidas trans em comentários on-line. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58(2), 956-985.
- Silva, J. M. (2019). *Feminismo na atualidade: a formação da quarta onda*. Publicação Independente.
- Silva, P. C. C. da. (2014). *Igualdade de gênero nas autarquias locais: Formação de mainstreaming de gênero – um estudo de caso*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/27512/1/Disserta%3%a7%3%a3o.pdf>
- Sousa, L. C. F. (2017). *Educação sexual e sexualidade: Conceções de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/18466/1/Tese%20-%20Lisandra%20Carina.pdf>
- Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, 34(123), 551-571. <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tavares, A. C., & Nery, I. S. (2016). As repercussões da violência de gênero nas trajetórias educacionais de mulheres. *Revista Katál*, 19(2), 241-250.
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.
- Torrada, L. et al. (2020). Estratégias de resistência possibilitando o debate de gênero e sexualidade na escola. *Contexto & Educação*, 35(111), pp. 46-63. <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9088>
- UNESCO. (2009). *International technical guidance on sexuality education: an evidence informed approach for schools, teachers and health educators*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183281>

- UNESCO. (2010). *Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183281_por
- UNESCO. (2016). UNESCO no Brasil se Posiciona sobre Questões de Violência de Gênero. http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/unesco_in_brazil_stands_against_gender_violence_issues/#.V8YOhZgrJNA.
- UNESCO (2018). *International Technical Guidance on Sexuality Education – an evidence-informed approach* (2nd revised edition). <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ITGSE.pdf>
- UNESCO (2019). *Orientações Técnicas Internacionais de Educação em Sexualidade*. <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/369308por.pdf>
- Valente, B., Branco, D., & Silva, M. J. (2017). A Formação em Educação Sexual de Educadores/as de infância e docentes do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico em Portugal. *Enseñanza de las Ciencias*, (n. extraordinário), 2243-2248. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/337521>.
- Vianna, C. (2012). Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: Um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-posições*, 23(2), 127-143. <https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2.pdf>.
- Vianna, C. P. (2013). A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In S. C. Yannoulas (Org.), *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. (pp. 159-180). Abaré.
- Vianna, C. (2018). *Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: Breve história de lutas, danos e resistências*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Vianna, C., & Bortolini, A. (2020). As agendas feministas, LGBTI e antigênero em disputa nos Planos Estaduais de Educação (2014-2018). In C. Vianna, & M. Carvalho (Orgs.), *Gênero e educação: 20 anos construindo conhecimento*. Autêntica.
- Vianna, C., & Unbehaum, S. (2006). Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, 27(95), 407-428. <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a05v2795.pdf>.
- Vieira, V. A., Machado, B. F., Bueno, M. E. & Lewin, A. P. M. (2015, Julho 17). Gênero e diversidade sexual nas escolas: Uma questão de direitos humanos. Carta Capital. <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/genero-e-diversidade-sexual-nas-escolas-uma-questao-de-direitos-humanos-6727.html>
- Weeks, J. (2019). O corpo e a sexualidade. In G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. (4th ed., pp. 43-104). Autêntica Editora.

- World Association for Sexual Health. (2014). *Declaração dos direitos sexuais*.
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dedi/declaracao_direitos_sexuais.pdf
- World Health Organization. (2006). *Defining sexual health*.
<https://www.cesas.lu/perch/resources/whodefiningsexualhealth.pdf>
- World Health Organization. (2010). *Standards for sexuality education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Federal Centre for Health Education, BZgA. <https://www.icmec.org/wp-content/uploads/2016/06/WHOStandards-for-Sexuality-Education-in-Europe.pdf>
- World Health Organization. (2017). *Training matters: A framework for core competencies of sexuality educators*. BZgA.
https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/337593/BZgA-training-framework.pdf
- Xavier Filha, C. (2009a). *Educação para a Sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual*. Editora UFMS.
- Xavier Filha, C. (2009b). *A menina e o menino que brincavam de ser...* Ed. UFMS.
- Xavier Filha, C. (2012). A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 627-747.
- Zanon, C., & Hauck Filho, N. (2015). Fidedignidade. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, & C. M. Trentini. *Psicometria*. Artmed.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de Educação para a Sexualidade em Meio Escolar para professores portugueses de Primeiro Ciclo do Ensino Básico (QESME_Pt)

1. Género:
 - Feminino
 - Masculino
 - Outro

Especifique: Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.
2. Idade (anos):

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.
3. Estado Civil:
 - Solteiro(a)
 - Casado(a)
 - União de facto(a)
 - Viúvo(a)
 - Divorciado ou Separado(a)
4. Formação profissional:

Clique ou toque aqui para introduzir texto.
5. Tempo de serviço (anos):

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.
6. Rede de ensino em que atua:
 - Pública
 - Privada
7. Ano(s) de escolaridade em que está a lecionar em 2020:

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.
8. Já participou em alguma ação de formação contínua que incluisse parte do conteúdo ou alguma atividade sobre educação sexual?
 - Sim
 - Não

Sobre a ação de formação contínua que incluiu parte do conteúdo ou alguma atividade sobre educação sexual, responda:

8.1. Diga quando foi essa formação e qual a sua duração (em horas):

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

8.2. Nessa formação, o conteúdo sobre questões de género foi abordado?

Sim

Não

9. Já participou em alguma ação de formação específica sobre questões de género?

Sim

Não

Sobre a formação específica sobre questões de género, responda:

9.1. Indique, por favor, o tipo de formação.

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

9.2. Indique quando a formação foi realizada.

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

10. Diga o que entende por sexualidade.

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

11. Diga o que entende por género.

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

12. Enquanto profissional da educação, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considera que:

Assinale de acordo com a escala: (1) Concordo Totalmente / (2) Concordo em parte / (3) Discordo em parte / (4) Discordo Totalmente

	1	2	3	4
É papel da escola abordar temas relacionados com a sexualidade e as questões de género.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sente-se seguro para abordar pedagogicamente conteúdos relacionados com a sexualidade e as questões de género.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sente-se com legitimidade assegurada pela legislação nacional para abordar o tema da sexualidade e das questões de género.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem apoio da sua escola para abordar as questões de género e sexualidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tem preparação a nível dos conteúdos adequados para o 1.º Ciclo sobre sexualidade e questões de género.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem preparação ao nível dos conhecimentos científicos para ensinar sobre sexualidade e questões de género.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. De maneira transversal, já lecionou algum conteúdo ou desenvolveu alguma atividade ou projeto sobre sexualidade ou género na sua trajetória profissional?

- Sim
 Não

Sobre o conteúdo ou atividade ou projeto sobre sexualidade ou género desenvolvido, responda:

13.1. Descreva o(s) conteúdo(s) e/ou a(s) atividade(s) e/ou o(s) projeto(s) realizado(s).

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

13.2. Qual a faixa etária dos alunos alcançados?

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

13.3. Como avaliou o interesse dos alunos sobre o tema?

- Muito interessados
 Interessados
 Pouco interessados
 Nada interessados

13.4. Como avalia a sua atuação em relação à abordagem da temática?

- Muito eficaz
 Eficaz
 Pouco Eficaz
 Nada eficaz

Caso ainda não tenha realizado nenhuma atividade ou projeto sobre sexualidade e género, responda:

13.1. Tem interesse em desenvolver alguma atividade sobre a temática com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico no futuro?

- Sim
 Não

13.2. Justifique sua resposta à questão 13.1.

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

Nas três questões a seguir assinale o seu grau de concordância considerando a escala:

(1) Concordo Totalmente / (2) Concordo em parte / (3) Discordo em parte / (4) Discordo Totalmente

14. Em relação à modalidade de implementação da ES na escola:

	1	2	3	4
A Educação para a Sexualidade (ES) deve ser uma área curricular da escola de 1º Ciclo do Ensino Básico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES deve ser um conteúdo transversal da escola de 1º Ciclo do Ensino Básico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES deve abordar os diferentes conceitos e assuntos relacionados com a sexualidade, no sentido de garantir uma educação sexual integral para as crianças e jovens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES deve integrar o projeto educativo da escola				
A ES deve discutir questões de género, com vista a reduzir estereótipos de género e violência de género.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Quanto aos efeitos da ES para os alunos:

	1	2	3	4
A ES ajuda a prevenir o risco de infeção sexualmente transmissível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES ajuda a prevenir o risco de gravidez não planejada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES pode ajudar a minimizar o preconceito contra a diversidade de indivíduos e de grupos sociais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES pode ajudar a minimizar a violência física contra a diversidade de indivíduos e de grupos sociais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES pode ajudar a minimizar a violência psicológica contra a diversidade de indivíduos e de grupos sociais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES pode ajudar a minimizar a violência verbal contra a diversidade de indivíduos e de grupos sociais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência de género.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência sexual contra crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência sexual contra jovens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência sexual contra adultos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES é importante para a diminuição das desigualdades sociais relacionadas com o género.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Quanto à adequação dos seguintes **temas** de ES para serem abordados no 1º Ciclo do Ensino Básico:

(1) Muito Adequado / (2) Adequado / (3) Pouco Adequado / (4) Nada Adequado

	1	2	3	4
Desenvolvimento corporal ao longo do ciclo de vida				
Conhecimento do corpo humano em termos de morfologia e fisiologia do sistema reprodutor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diferenças corporais entre os sexos.				
Cuidados de higiene e segurança com o corpo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valorização e respeito em relação ao próprio corpo e ao corpo do outro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientação Sexual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identidade de Género.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bullying contra a orientação sexual e a identidade de género.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discriminação e violência, física e psicológica, contra a diversidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientação preventiva sobre a violência sexual de crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reprodução humana e planeamento familiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consequências não planeadas ou não desejadas da atividade sexual (gravidez, infeções sexualmente transmissíveis, violência sexual, SIDA, entre outros.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valorização e respeito pela diversidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estereótipos de género.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discriminação e (des)igualdade de género.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Se considera que existe outro tema que possa ser sugerido ou abordado, indique abaixo:

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

18. Já alguma vez tentou implementar um tema ou uma atividade didática de ES na sala de aula, mas foi impedido por algum dos motivos abaixo:

(1) Não, nunca / (2) Sim, algumas vezes / (3) Sim, muitas vezes / (4) Sempre

	1	2	3	4
Reação contrária dos estudantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reação contrária da família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reação contrária de(os) outro(s) professor(es) da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reação contrária da equipa gestora da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A sua formação profissional ser inadequada para a abordagem da ES.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se sentir pouco à vontade para abordar esse tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18.1.Outro motivo não contemplado na questão anterior.

Clique ou toque aqui para introduzir texto.

19. Já presenciou casos de bullying homofóbico nas escolas em que lecionou?

Sim Não Não saberia identificar esse tipo de violência.

20. Já presenciou alguma situação em que um aluno, que considere que difere do comportamento hegemónico de menina ou de menino, revelou sentir-se inseguro, fisicamente ou psicologicamente, no convívio com outros colegas?

Sim Não

21. Conhece algum caso de abandono da escola ou de ausência temporária das aulas, não justificada, por parte de alunos que foram vítimas de comentários ou violência física devido à homofobia?

Sim Não

22. Já presenciou algum comentário ou atitude homofóbica de algum(a) aluno?

Sim Não

22.1.Relate o(s) comentário(s) ou atitude(s) abaixo:

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

22.2.Indique a sua opinião a respeito desse(s) comentário(s) ou atitude(s):

Clique ou toque aqui para introduzir texto.

22.3.Constatou alguma reação da Direção da Escola em defesa da vítima desse ato de discriminação e de violência?

Sim

Não

23. Já presenciou algum comentário ou atitude homofóbica de algum(a) professor(a) na escola?
 Sim Não
- 23.1. Relate o(s) comentário(s) ou atitude(s) abaixo:
Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.
- 23.2. Indique a sua opinião a respeito desse(s) comentário(s) ou atitude(s):
Clique ou toque aqui para introduzir texto.
- 23.3. Constatou alguma reação da Direção da Escola em defesa da vítima desse ato de discriminação e de violência?
 Sim
 Não
24. Já presenciou algum comentário ou atitude homofóbica de algum(a) gestor(a) escolar?
 Sim Não
- 24.1. Relate o(s) comentário(s) ou atitude(s) abaixo:
Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.
- 24.2. Indique a sua opinião a respeito desse(s) comentário(s) ou atitude(s):
Clique ou toque aqui para introduzir texto.
- 24.3. Constatou alguma reação da Direção da Escola em defesa da vítima desse ato de discriminação e de violência?
 Sim
 Não
25. Já presenciou algum comentário ou atitude homofóbica de algum(a) assistente operacional da escola?
 Sim Não
- 25.1. Relate o(s) comentário(s) ou atitude(s) abaixo:
Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.
- 25.2. Indique a sua opinião a respeito desse(s) comentário(s) ou atitude(s):
Clique ou toque aqui para introduzir texto.
- 25.3. Constatou alguma reação da Direção da Escola em defesa da vítima desse ato de discriminação e de violência?
 Sim
 Não
26. Já presenciou algum comentário ou atitude que considere machista de algum(a) aluno(a)?
 Sim Não
- 26.1. Relate o(s) comentário(s) ou atitude(s) abaixo:

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

26.2. Indique a sua opinião a respeito desse(s) comentário(s) ou atitude(s):

Clique ou toque aqui para introduzir texto.

26.3. Constatou alguma reação da Direção da Escola em defesa da vítima desse ato de discriminação e de violência?

Sim

Não

27. Já presenciou algum comentário ou atitude que considere machista de algum(a), professor(a)?

Sim Não

27.1. Relate o(s) comentário(s) ou atitude(s) abaixo:

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

27.2. Indique a sua opinião a respeito desse(s) comentário(s) ou atitude(s):

Clique ou toque aqui para introduzir texto.

27.3. Constatou alguma reação da Direção da Escola em defesa da vítima desse ato de discriminação e de violência?

Sim

Não

28. Já presenciou algum comentário ou atitude que considere machista de algum(a) profissional da gestão da escola?

Sim Não

28.1. Relate o(s) comentário(s) ou atitude(s) abaixo:

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

28.2. Indique a sua opinião a respeito desse(s) comentário(s) ou atitude(s):

Clique ou toque aqui para introduzir texto.

28.3. Constatou alguma reação da Direção da Escola em defesa da vítima desse ato de discriminação e de violência?

Sim

Não

29. Já presenciou algum comentário ou atitude que considere machista de algum(a) assistente operacional da escola?

- Sim Não

29.1. Relate o(s) comentário(s) ou atitude(s) abaixo:

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

29.2. Indique a sua opinião a respeito desse(s) comentário(s) ou atitude(s):

Clique ou toque aqui para introduzir texto.

29.3. Constatou alguma reação da Direção da Escola em defesa da vítima desse ato de discriminação e de violência?

- Sim
 Não

30. Na(s) escola(s) onde leciona existe ou existiu alguma ação de formação contínua sobre sexualidade e questões de género?

- Sim Não

Sobre a ação de formação contínua sobre sexualidade e questões de género, responda:

30.1. Qual(is) o(s) formato(s) dessa(s) formação(ões)?

- Workshops
 Oficina de Formação
 Curso de Formação
 Módulos de Formação
 Seminários, Congressos, Colóquios, Palestras
 Outros. Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

30.2. Quem realiza/ou essa(s) formação(ões)?

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

30.3. Como avalia a(s) formação(ões)?

- Muito boa(s)
 Boa(s)
 Fraca(s)
 Muito Fraca(s)

31. Na(s) escola(s) onde leciona existem ações preventivas e formativas em relação à homofobia?

- Sim
 Não
 Não sabe responder

31.1. Descreva as ações preventivas e formativas em relação à homofobia que acontecem na(s) escola(s) onde leciona:

Clique ou toque aqui para introduzir texto.

32. Na(s) escola(s) onde leciona existem ações preventivas e formativas em relação a violência de género?

Sim

Não

Não sabe responder

32.1. Descreva as ações preventivas e formativas em relação à violência de gênero que acontecem na(s) escola(s) onde leciona:

Clique ou toque aqui para introduzir texto.

33. Sinta-se à vontade para fazer mais alguma observação ou reflexão que considere relevante acerca da temática da Educação para a Sexualidade e Questões de gênero em meio escolar e que não tenha sido abordada até aqui neste questionário:

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE B – Questionário de Educação para a Sexualidade em Meio Escolar para professores brasileiros dos anos iniciais do ensino fundamental (QESME_Br)

1. Gênero:

- Feminino
- Masculino
- Não-binário
- Mulher-trans
- Homem-trans
- Outro

Especifique: Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

2. Idade (anos):

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

3. Estado Civil:

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- União Estável;
- Viúvo(a)
- Divorciado ou Separado(a)

4. Formação profissional:

Clique ou toque aqui para introduzir texto.

5. Tempo de serviço (anos):

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

6. Rede de ensino em que atua:

- Pública
- Privada

7. Diga em qual(is) ano(s) está lecionando em 2020?

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

8. Já participou em alguma formação continuada que incluisse parte do conteúdo ou alguma atividade sobre educação sexual?

- Sim
- Não

Sobre a ação de formação contínua que incluiu parte do conteúdo ou alguma atividade sobre educação sexual, responda:

8.1. Diga quando foi essa formação e qual a sua duração (em horas):

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

8.2. Nessa formação, o conteúdo sobre questões de gênero foi abordado?

Sim

Não

9. Já participou em alguma formação específica sobre questões de gênero?

Sim

Não

Sobre a formação específica sobre questões de gênero, responda:

9.1. Indique, por favor, o tipo de formação.

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

9.2. Indique quando a formação foi realizada.

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

10. Diga o que entende por sexualidade.

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

11. Diga o que entende por gênero.

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

12. Enquanto profissional da educação, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considera que:

Assinale de acordo com a escala: (1) Concordo Totalmente / (2) Concordo em parte / (3) Discordo em parte / (4) Discordo Totalmente

	1	2	3	4
É papel da escola abordar temas relacionados com a sexualidade e as questões de gênero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sente-se seguro para abordar pedagogicamente conteúdos relacionados com a sexualidade e as questões de gênero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sente-se com legitimidade assegurada pela legislação nacional para abordar o tema da sexualidade e das questões de gênero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem apoio da sua escola para abordar as questões de gênero e sexualidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem preparação a nível dos conteúdos adequados para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre sexualidade e questões de gênero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem preparação ao nível dos conhecimentos científicos para ensinar sobre sexualidade e questões de gênero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Já lecionou algum conteúdo ou desenvolveu alguma atividade ou projeto sobre sexualidade ou gênero em sua trajetória profissional?

Sim

Não

Sobre o conteúdo ou atividade ou projeto sobre sexualidade ou gênero desenvolvido, responda:

13.1.Descreva o(s) conteúdo(s) e/ou a(s) atividade(s) e/ou o(s) projeto(s) realizado(s).

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

13.2.Qual a faixa etária dos alunos alcançados?

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

13.3.Como avaliou o interesse dos alunos sobre o tema?

Muito interessados

Interessados

Pouco interessados

Nada interessados

13.4.Como avalia a sua atuação em relação à abordagem da temática?

Muito eficaz

Eficaz

Pouco Eficaz

Nada eficaz

Caso ainda não tenha realizado nenhuma atividade ou projeto sobre sexualidade e gênero, responda:

13.1 Tem interesse em desenvolver alguma atividade sobre a temática com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no futuro?

Sim

Não

13.2 Justifique sua resposta à questão 13.1 abaixo, por favor.

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

Nas três questões a seguir assinale o seu grau de concordância considerando a escala:

(1) Concordo Totalmente / (2) Concordo em parte / (3) Discordo em parte / (4) Discordo Totalmente

14. Em relação à modalidade de implementação da ES na escola:

	1	2	3	4
A Educação para a Sexualidade (ES) deve ser uma área do conhecimento da escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES deve ser um tema transversal da escola de Anos Iniciais de Ensino Fundamental.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES deve abordar as diferentes concepções e assuntos relacionados com a sexualidade, no sentido de garantir uma educação sexual integral para as crianças e jovens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES deve integrar o Projeto Político Pedagógico da escola.				
A ES deve discutir questões de gênero, com o objetivo de reduzir estereótipos de gênero e violência de gênero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Quanto aos efeitos da ES para os alunos:

	1	2	3	4
A ES ajuda a prevenir o risco de infecção sexualmente transmissível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES ajuda a prevenir o risco de gravidez não planejada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES pode ajudar a minimizar o preconceito contra a diversidade de indivíduos e de grupos sociais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES pode ajudar a minimizar a violência física contra a diversidade de indivíduos e de grupos sociais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES pode ajudar a minimizar a violência psicológica contra a diversidade de indivíduos e de grupos sociais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES pode ajudar a minimizar a violência verbal contra a diversidade de indivíduos e de grupos sociais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência de gênero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência sexual contra crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência sexual contra jovens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES em meio escolar ajuda a prevenir a violência sexual contra adultos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ES é importante para a diminuição das desigualdades sociais relacionadas com o gênero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Assinale quais os temas que acredita que são mais adequados para serem abordados nos Anos Iniciais de Ensino Fundamental em relação à ES usando a escala:

(1) Muito Adequado / (2) Adequado / (3) Pouco Adequado / (4) Nada Adequado

	1	2	3	4
Desenvolvimento corporal ao longo do ciclo da vida.				
Conhecimento do corpo humano em termos de morfologia e fisiologia do sistema reprodutor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diferenças corporais entre os sexos.				
Cuidados de higiene e segurança com o corpo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valorização e respeito em relação ao próprio corpo e ao corpo do outro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientação Sexual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identidade de Gênero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bullying contra a orientação sexual e a identidade de gênero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discriminação e violência, física e psicológica, contra a diversidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Orientação preventiva sobre a violência sexual de crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reprodução humana e planejamento familiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consequências não planejadas ou não desejadas da atividade sexual (gravidez, infecções sexualmente transmissíveis, AIDS, violência sexual, entre outros).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valorização e respeito pela diversidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estereótipos de gênero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discriminação e (des)igualdade de gênero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Se considera que existe outro tema que possa ser sugerido ou abordado, indique abaixo:

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

18. Já alguma vez tentou implementar um tema ou uma atividade didática de ES na sala de aula, mas foi impedido por algum dos motivos abaixo (use a escala):

(1) Não, nunca / (2) Sim, algumas vezes / (3) Sim, muitas vezes / (4) Sempre

	1	2	3	4
Reação contrária dos estudantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reação contrária da família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reação contrária de(os) outro(s) professor(es) da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reação contrária da equipa gestora da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A sua formação profissional ser inadequada para a abordagem da ES.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se sentir pouco à vontade para abordar esse tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18.1. Outro motivo não contemplado na questão anterior.

Clique ou toque aqui para introduzir texto.

19. Já presenciou casos de bullying homofóbico nas escolas em que lecionou?

Sim Não Não saberia identificar esse tipo de violência.

20. Já presenciou alguma situação em que um estudante, que considere que difere do comportamento hegemônico de menina ou de menino, revelou sentir-se inseguro, fisicamente ou psicologicamente, no convívio com outros colegas?

Sim Não

21. Conhece algum caso de abandono da escola ou de ausência temporária das aulas, não justificada, por parte de estudantes que foram vítimas de comentários ou violência física devido à homofobia?

Sim Não

22. Já presenciou algum comentário ou atitude homofóbica de algum(a) estudante?

Sim Não

22.1. Relate o(s) comentário(s) ou atitude(s) abaixo:

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

22.2. Indique a sua opinião a respeito desse(s) comentário(s) ou atitude(s):

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

- 22.3. Constatou alguma reação da Direção da Escola em defesa da vítima desse ato de discriminação e de violência?
- Sim
 Não
23. Já presenciou algum comentário ou atitude homofóbica de algum(a) professor(a) na escola?
- Sim Não
- 23.1. Relate o(s) comentário(s) ou atitude(s) abaixo:
Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.
- 23.2. Indique a sua opinião a respeito desse(s) comentário(s) ou atitude(s):
Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.
- 23.3. Constatou alguma reação da Direção da Escola em defesa da vítima desse ato de discriminação e de violência?
- Sim
 Não
24. Já presenciou algum comentário ou atitude homofóbica de algum(a) gestor(a) escolar?
- Sim Não
- 24.1. Relate o(s) comentário(s) ou atitude(s) abaixo:
Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.
- 24.2. Indique a sua opinião a respeito desse(s) comentário(s) ou atitude(s):
Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.
- 24.3. Constatou alguma reação da Direção da Escola em defesa da vítima desse ato de discriminação e de violência?
- Sim
 Não
25. Já presenciou algum comentário ou atitude homofóbica de algum(a) profissional operacional da escola?
- Sim Não
- 25.1. Relate o(s) comentário(s) ou atitude(s) abaixo:
Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.
- 25.2. Indique a sua opinião a respeito desse(s) comentário(s) ou atitude(s):
Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.
- 25.3. Constatou alguma reação da Direção da Escola em defesa da vítima desse ato de discriminação e de violência?
- Sim
 Não
26. Já presenciou algum comentário ou atitude que considere machista de algum(a) estudante?
- Sim Não
- 26.1. Relate o(s) comentário(s) ou atitude(s) abaixo:

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

26.2. Indique a sua opinião a respeito desse(s) comentário(s) ou atitude(s):

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

26.3. Constatou alguma reação da Direção da Escola em defesa da vítima desse ato de discriminação e de violência?

Sim

Não

27. Já presenciou algum comentário ou atitude que considere machista de algum(a), professor(a)?

Sim

Não

27.1. Relate o(s) comentário(s) ou atitude(s) abaixo:

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

27.2. Indique a sua opinião a respeito desse(s) comentário(s) ou atitude(s):

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

27.3. Constatou alguma reação da Direção da Escola em defesa da vítima desse ato de discriminação e de violência?

Sim

Não

28. Já presenciou algum comentário ou atitude que considere machista de algum(a) gestor(a) da escola?

Sim

Não

28.1. Relate o(s) comentário(s) ou atitude(s) abaixo:

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

28.2. Indique a sua opinião a respeito desse(s) comentário(s) ou atitude(s):

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

28.3. Constatou alguma reação da Direção da Escola em defesa da vítima desse ato de discriminação e de violência?

Sim

Não

29. Já presenciou algum comentário ou atitude que considere machista de algum(a) profissional operacional da escola?

Sim

Não

29.1. Relate o(s) comentário(s) ou atitude(s) abaixo:

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

29.2. Indique a sua opinião a respeito desse(s) comentário(s) ou atitude(s):

Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.

29.3. Constatou alguma reação da Direção da Escola em defesa da vítima desse ato de discriminação e de violência?

- Sim
- Não

30. Na(s) escola(s) onde leciona existe ou existiu alguma formação continuada sobre sexualidade e questões de gênero?

- Sim
- Não

Sobre a ação de formação continuada sobre sexualidade e questões de gênero, responda:

30.1. Qual(is) o(s) formato(s) dessa(s) formação(ões)?

- Workshops
- Minicursos de formação
- Cursos de formação
- Seminários, Congressos, Colóquios, Palestras
- Outros. Descreva: [Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.](#)

30.2. Quem realiza essa(s) formação(ões)?

[Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.](#)

30.3. Como avalia a(s) formação(ões)?

- Muito boa(s)
- Boa(s)
- Fraca(s)
- Muito Fraca(s)

31. Na(s) escola(s) onde leciona existem ações preventivas e formativas em relação à homofobia?

- Sim
- Não
- Não sabe responder

31.1. Descreva as ações preventivas e formativas em relação à homofobia que acontecem na(s) escola(s) onde leciona:

[Clique ou toque aqui para introduzir texto.](#)

32. Na(s) escola(s) onde leciona, existem ações preventivas e formativas em relação à violência de gênero?

- Sim
- Não
- Não sabe responder

32.1. Descreva as ações preventivas e formativas em relação a violência de gênero que acontecem na(s) escola(s) onde leciona:

[Clique ou toque aqui para introduzir texto.](#)

33. Sinta-se à vontade para fazer mais alguma observação ou reflexão que considere relevante acerca da temática da Educação para a Sexualidade e Questões de Gênero em meio escolar e que não tenha sido abordada até aqui neste questionário:

[Clique ou toque aqui para introduzir a resposta.](#)

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE C - Roteiro para o Grupo Focal

TEMAS

1) Sobre as seções formativas:

- O que acharam das seções formativas
- Pontos positivos e pontos negativos
- Mudança ou não das concepções sobre gênero e sexualidade depois das sessões

2) O trabalho de questões de gênero e sexualidade nos anos iniciais do ensino fundamental

- Considerações sobre o currículo e as legislações
- Considerações sobre obstáculos,
- Considerações sobre caminhos possíveis na realidade atual
- Considerações sobre o papel da instituição escolar

3) O trabalho do professor sobre questões de gênero e sexualidade nos anos iniciais do ensino fundamental

- O papel do professor
- Nível de conforto e segurança que o professor sente após sessões formativas