

*Organizadores*

**CLAUDIONOR RENATO DA SILVA  
SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO  
VIVIANNE OLIVEIRA GONÇALVES**

# **EDUCAÇÃO SEXUAL**



***Processos culturais e  
formativo-docentes***

*Organizadores*

**CLAUDIONOR RENATO DA SILVA  
SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO  
VIVIANNE OLIVEIRA GONÇALVES**

# **EDUCAÇÃO SEXUAL**



***Processos culturais e  
formativo-docentes***

© 2023 – Editora Real Conhecer

[editora.realconhecer.com.br](http://editora.realconhecer.com.br)

realconhecer@gmail.com

### **Organizadores**

Claudionor Renato da Silva

Solange Aparecida de Souza Monteiro

Vivianne Oliveira Gonçalves

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Capa:** Freepik/Real Conhecer

**Revisão:** Respectiveos autores dos artigos

### **Conselho Editorial**

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586e Silva, Claudionor Renato da  
Educação Sexual: processos culturais e formativo-docentes /  
Claudionor Renato da Silva; Solange Aparecida de Souza Monteiro;  
Vivianne Oliveira Gonçalves (organizadores). – Formiga (MG): Editora  
Real Conhecer, 2023. 160 p. : il.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-84525-79-5  
DOI: 10.5281/zenodo.8396715

1. Educação. 2. Educação Sexual. 3. Processos Culturais. 4. Formação  
Docente. I. Silva, Claudionor Renato da. II. Monteiro, Solange Aparecida de  
Souza. III. Gonçalves, Vivianne Oliveira. IV. Título.

CDD: 372.372  
CDU: 37

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam  
responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os  
fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Real Conhecer  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[editora.realconhecer.com.br](http://editora.realconhecer.com.br)  
[realconhecer@gmail.com](mailto:realconhecer@gmail.com)

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
[https://editora.realconhecer.com.br/2023/10/educacao-sexual-  
processos-culturais-e.html](https://editora.realconhecer.com.br/2023/10/educacao-sexual-processos-culturais-e.html)



**AUTORES**

**ADRIELLE MARTINS DE LIMA**

**CLAUDIO NUÑES**

**CLAUDIONOR RENATO DA SILVA**

**FATIMA APARECIDA COELHO GONINI**

**ILEANA RAMIREZ**

**JAÍNE ALVES DOS SANTOS**

**LUANA NOGUEIRA R. G. COSTA**

**LUDMILA MAGALÍ PELEGRINI**

**MARIANY SILVA SANTOS**

**RAÍFA RESENDE ALVES**

**RITA DE CÁSSIA PETRENAS**

**VIVIANNE OLIVEIRA GONÇALVES**




**EDUCAÇÃO SEXUAL: processos culturais e formativo-  
docentes**

**ORGANIZADORES**

**Claudionor Renato da Silva**  
**Solange Aparecida de Souza Monteiro**  
**Vivianne Oliveira Gonçalves**

Jataí – GO – Brasil 2023



## APRESENTAÇÃO

A proposta deste *e-book*, no interior do NuEPFES (Núcleo de Estudos, Pesquisas e Formação em Educação Sexual) vinculado à UFJ é discorrer sobre gênero, sexualidade, formação, diversidade e é resultado de trabalhos dos estudantes de mestrado, especiais e regulares, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFJ), na disciplina "Tópicos Especiais em Educação - Educação Sexual: processos educativos e culturais nas temáticas de gênero e sexualidade", disciplina ofertada em 2020, em plena pandemia, bem como, contribuições dos colegas argentinos da UNNE, parceiros em pesquisa do NuEPFES, Cláudio Nuñez e Ileana Rodrigues, que trazem, nesse dossiê, mais uma colega, Dr.<sup>a</sup> Ludimila Pelegrini. Participam também, colegas brasileiros, que dialogam com o NuEPFES nas pesquisas em educação sexual.

É a reflexão crítica e política sobre o tema da educação sexual na escola e nos espaços fora dela, sobretudo, nos tópicos gênero e sexualidade, envolvendo os movimentos sociais, como o feminista, o movimento LGBT, dentre outros, sob o viés da cultura, da formação de professores e dos processos educativos; os textos aqui presentes, nos contextos tanto brasileiros, quanto argentinos, procuram trazer uma reflexão formativa de pesquisadores(as) em Educação Sexual.

O dossiê procura um encaminhamento discursivo e político quanto aos documentos oficiais educacionais (PNE, DCN e BNCC) que minam toda abordagem referente à Educação Sexual, proposta na disciplina do PPGE. Mas, não somente isso, indica também caminhos para a abordagem da temática junto a projetos de pesquisa, de extensão e de ensino universitários, cada vez mais próximos da educação básica e do ensino superior.

Diante disso, aposta na ação militante dos movimentos sociais, dos partidos políticos, visando a afirmação da diversidade sexual na sociedade brasileira e argentina, nos espaços escolares e não escolares, da criança ao adulto, perpassando a família, a formação de professores, inicial e continuada, e, principalmente, na afirmação e consolidação da democracia e dos direitos cidadãos. Na sequência do próximo volume se explorará esse eixo, ainda não muito presente na superfície do que desejávamos, já que foi uma das tônicas da disciplina que volta a ser ofertada, agora, no segundo semestre de 2023.

Segue uma pequena síntese dos capítulos.

### **1 Contribuições à historiografia da educação sexual no Brasil: Grupo de Trabalho 23 da ANPED**

Fatima Aparecida Coelho Gonini e Rita de Cássia Petrenas elaboram um Estado da Arte em relação à temática sexualidade e educação sexual, de pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho(GT) 23 “Gênero, Sexualidade e Educação”, nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação (ANPEd), desde a sua criação no ano de 2004 até o ano de 2019.

### **2 O processo de ensino-aprendizado na educação infantil: uma educação sexual emancipatória**

O texto de Adrielle Martins de Lima junto com seu orientador, Dr. Claudionor, é produto da disciplina “Tópicos Especiais em Educação- Educação Sexual: Processos Educativos e Culturais nas temáticas de Gênero e Sexualidade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, em 2020, disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Claudionor Renato da Silva. Tem por objetivo discorrer sobre a importância da formação de professores e da qualificação pedagógica para as instituições de ensino da Educação Infantil, abordando algumas sugestões e propostas pedagógicas para a emancipação das crianças, elencando assuntos essenciais como a sexualidade infantil e a educação sexual.

### **3 La formación docente de mujeres para la educación de las infancias. ‘otros’ sentidos en la relación mujer- infancias**

O terceiro capítulo é uma colaboração argentina de Ileana Ramirez que se propõe a discorrer sobre as representações sociais e educativas construídas em torno das características que devem assumir as mulheres que decidem se formar professoras nas primeiras etapas da educação junto a crianças *pequeñas*. A pesquisa empírica, entrevistando essas professoras, indica resposta para algumas perguntas provocadoras à reflexão, como por exemplo: que concepções essas mulheres carregam sobre gênero e a educação de crianças pequenas? O texto está em espanhol. Desejamos boa leitura a todos(as) e o contato com o idioma.



#### **4 O discurso de gênero, sexualidade e o desafio da educação no governo Bolsonaro**

Mariany Silva Santos corajosamente se propôs a estudar as declarações de Bolsonaro voltadas ao gênero, preconceitos sexuais e as propostas e práticas relacionadas à educação para desconstrução desses discursos. Mesmo hoje, em outro governo, esses “rumores” anti democráticos e anti cidadãos, ainda continuam presentes, o que permite a atualidade da produção deste capítulo de livro, em um ano, como o de 2023, quando o Brasil retoma seu lugar de respeito e respeitabilidade, tanto interna, quanto externamente. O trabalho pode contribuir para uma visão desafiadora à educação no que tange, especialmente, o preconceito sexual e a promoção da igualdade de gênero e a Educação Sexual de forma ampla.

#### **5 La Educación Sexual Integral: desafíos para la Educación de personas Jóvenes y Adultas**

Mais um trabalho da Argentina, da Universidad Nacional del Nordeste, de Claudio Nuñez, parceiro do NuEPFES que, juntamente com Ludmila Magalí Pelegrini abordam a Educação Sexual Integral que, diferentemente, do Brasil, possui uma política pública educacional explícita para a Educação Sexual escolar em todo o país. No estudo, os investigadores entrevistam uma mulher que narra seus interesses e vivências no espaço escolar e na vida cotidiana.

Recorrendo para a narrativa como metodologia de pesquisa, o estudo provoca reflexões sobre o tema gênero e a vivência escolar e pós-escolar, sob o aspecto de uma política pública em Educação Sexual assumida pelo Estado argentino. Mais um texto em outro idioma para incentivar o bi- e o tri- linguismo dos pesquisadores brasileiros(as) tanto veteranos, quanto iniciantes.

#### **6 A sombra do patriarcado nas ações da mulher no direito e na produção científica sobre gênero: uma contribuição à Educação Sexual**

A pesquisa teórica de Luana Nogueira R. G. Costa e Raífa Resende Alves sob a supervisão e colaboração do Professor Dr. Claudionor, com as palavras-chave: “direito; patriarcado; participação feminina”, demonstra, curiosamente, que até o buscador do *google* é extremamente machista e não identifica mulheres produtoras de conhecimentos científicos na área do Direito e nas questões relativas ao tema da diversidade de gênero.

Este foi um dos trabalhos da disciplina “Tópicos Especiais em Educação- Educação Sexual: Processos Educativos e Culturais nas temáticas de Gênero e Sexualidade”, do Programa de Pós- Graduação em Educação na Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, em 2020 - hoje, Universidade Federal de Jataí - UFJ.

De fato, há muito o que se aprofundar nesse tema, sobretudo, das mulheres do Direito produzindo conhecimentos em Educação Sexual.

## **7 Homofobia na formação em Educação Física: percepção dos (as) estudantes**

O objetivo geral do estudo de Vivianne Oliveira Gonçalves, nossa vice-líder do NuEPFES, escrevendo com Jaíne Alves dos Santos é identificar a percepção de estudantes dos cursos de Educação Física da Universidade Federal de Jataí (UFJ) a respeito da diversidade sexual e de situações homofóbicas no meio universitário. Os participantes da pesquisa foram 46 discentes de ambos cursos, o de licenciatura e o de bacharelado, sendo 58% do sexo masculino e 42% do sexo feminino, com idade de 17 anos a 70 anos. Vale a pena conferir os desdobramentos do estudo para a área da Educação Sexual.

A produção do NuEPFES aqui disponibilizada deseja, neste primeiro volume, contribuir para algumas reflexões da Educação Sexual que não se limitam aos temas aqui presentes, obviamente, como já se afirmou; ainda faltaram os aprofundamentos sobre os movimentos sociais e a participação política em gênero e sexualidade, mas que, de alguma forma se produz inovações conceituais ou de ideias/noções em algumas questões e temas que continuam sendo fundamentais à área nas interfaces com a educação escolar, o direito, as políticas públicas educacionais, a educação de meninas e, especificamente, a sexualidade e as relações de gênero em contextos, por exemplo, das desigualdades outras, como de etnia, de classe, de mulheres e mulheres, de mulheres e mulheres trans, de homossexualidade masculina negra diferente da branca, etc.

Restará, a partir desta primeira produção do NuEPFES a tarefa de transposição ao currículo para uma (im)possível Didática da Sexualidade (Silva, 2015) com vista à formação de professores; Didática e Sexualidade ou Didática e Educação Sexual que se fortaleçam como conceito e metodologia, dialogadas, na medida do possível, como a atual BNCC.

São necessidades ainda urgentes para que nestas temáticas e outras mais que ficaram de fora deste primeiro volume, consolidem uma Educação Sexual integral, radical,

promissora, emancipatória e política, no espaço escolar e não escolar.

Ademais, se advoga aqui uma produção em Educação Sexual que discuta a diversidade política e a diversidade ideológica em gênero e sexualidade e esta será a segunda provocação para o segundo volume da obra resultante da disciplina a ser ofertada neste segundo semestre de 2023 que explora pensamentos metodológicos foucaultianos e butlerianos nas pesquisas em Educação Sexual.

Boas leituras, bons estudos e boas práticas de leitura no idioma espanhol argentino!

**Claudionor Renato da Silva**

UFJ – Pedagogia/Faculdade de Educação e PPGE-UFJ; Líder do NuEPFES

**Solange Aparecida de Souza Monteiro**

IFSP; NUSEX/FCLAr – Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/SP

**Vivianne Oliveira Gonçalves**

UFJ – Educação Física/Instituto de Ciências Humanas e Letras e PPGE-UFJ; Vice-Líder do NuEPFES

Jataí, agosto de 2023

SUMÁRIO

<p><b>Capítulo 1</b>  <b>CONTRIBUIÇÕES À HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL: GRUPO DE TRABALHO 23 DA ANPED</b>  <i>Fatima Aparecida Coelho Gonini; Rita de Cássia Petrenas</i></p>	<p><b>13</b></p>
<p><b>Capítulo 2</b>  <b>O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA</b>  <i>Adrielle Martins de Lima; Claudionor Renato da Silva</i></p>	<p><b>39</b></p>
<p><b>Capítulo 3</b>  <b>LA FORMACIÓN DOCENTE DE MUJERES PARA LA EDUCACIÓN DE LAS INFANCIAS. 'OTROS' SENTIDOS EN LA RELACIÓN MUJER- INFANCIAS</b>  <i>Ileana Ramirez</i></p>	<p><b>61</b></p>
<p><b>Capítulo 4</b>  <b>O DISCURSO DE GÊNERO, SEXUALIDADE E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO NO GOVERNO BOLSONARO</b>  <i>Mariany Silva Santos</i></p>	<p><b>81</b></p>
<p><b>Capítulo 5</b>  <b>LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS</b>  <i>Claudio Nuñez; Ludmila Magalí Pelegrini</i></p>	<p><b>99</b></p>
<p><b>Capítulo 6</b>  <b>A SOMBRA DO PATRIARCADO NAS AÇÕES DA MULHER NO DIREITO E NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE GÊNERO: UMA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO SEXUAL</b>  <i>Luana Nogueira R. G. Costa; Raífa Resende Alves; Claudionor Renato da Silva</i></p>	<p><b>115</b></p>
<p><b>Capítulo 7</b>  <b>HOMOFOBIA NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÃO DOS (AS) ESTUDANTES</b>  <i>Vivianne Oliveira Gonçalves; Jaíne Alves dos Santos</i></p>	<p><b>142</b></p>
<p><b>Sobre os autores(as)</b></p>	<p><b>157</b></p>

**Capítulo 1**  
**CONTRIBUIÇÕES À HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO**  
**SEXUAL NO BRASIL: GRUPO DE TRABALHO 23 DA**  
**ANPED**

*Fatima Aparecida Coelho Gonini*  
*Rita de Cássia Petrenas*

# CONTRIBUIÇÕES À HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL: GRUPO DE TRABALHO 23 DA ANPED

*Fatima Aparecida Coelho Gonini*

*Rita de Cássia Petrenas*

## 1 INTRODUÇÃO

A temática da Sexualidade e Educação Sexual tem sido objeto de estudo e pesquisa das ciências humanas em geral, particularmente, da educação, da antropologia, da psicologia, da sociologia, da história e das ciências médicas.

No decorrer da construção da história da sexualidade e da educação sexual, observamos que ela perpassa a sociedade e se molda de acordo com os valores constituídos em cada época, criando diferentes concepções que a compõem e que devem ser estudadas compreendendo os aspectos biopsicossociais.

Ribeiro (2002) aponta que as questões da sexualidade surgiram com a humanidade e vêm sendo discutidas desde a Antiguidade até os dias atuais. Historicamente, até o século XIX, não havia repressão sexual, mas regras e normas sociais a serem seguidas em relação à sexualidade.

Porém, as ações médicas do século XIX levaram este tema a uma aparente repressão sexual e incitamento pelos discursos sobre o tema, influenciando o modo de viver a sexualidade do indivíduo ao longo do tempo e, ainda, na atualidade, presenciamos resquício repressor na forma do indivíduo expressá-la.

A repressão sexual pode ser considerada como o conjunto de permissões e interdições, normas estabelecidas histórica e culturalmente, a fim de legitimar o controle da sexualidade.

No Brasil, especificamente, a repressão sexual que ainda presenciamos, é consequência da Educação Sexual instituída desde a Colônia. Ribeiro (2005) esclarece que esta repressão foi pregada inicialmente pelos jesuítas e, em seguida, pelo Santo Ofício, com o objetivo de condenar, normalizar, ordenar e controlar as práticas sexuais, fundamentando-se na doutrina da Igreja por meio de bulas papais e regimentos do Santo

Ofício.

Abordar a sexualidade humana requer reconhecer que o seu conceito é amplo e difuso, inicia-se na concepção e acompanha o indivíduo por toda sua vida. Abrange os aspectos biológicos, sociais, psicológicos, emocionais, religiosos e culturais que permeiam toda a vida do indivíduo e se expressa de diversos modos: nas práticas sexuais, nos desejos, nos sentimentos, nos pensamentos, nas emoções, nas atitudes e nas representações (RIBEIRO, 2005).

Contudo, o âmbito da institucionalização do conhecimento sexual no Brasil ocorreu somente a partir dos meados do século XIX e início do século XX, quando médicos e, posteriormente educadores, desenvolveram ou se apropriaram de teorias e ideias que foram consideradas científicas.

Essa tentativa serviu para fundamentar o discurso da medicina e dar suporte para sustentação daquelas instituições que necessitavam de um discurso oficial para exercer de fazer ciência, propor ações educacionais ou práticas pedagógicas e resolver problemas de saúde pública, em alguns casos para justificar ideologias e exercer o poder. A partir daí, as questões ligadas à sexualidade ocuparam lugar de destaque no discurso médico-educacional.

Os discursos acerca da sexualidade são de interesse para o conhecimento sexual e tornaram-se objeto de pesquisa nas diferentes ciências. Garton (2009) aponta que desde a década de setenta a história da sexualidade “[...] tinha-se transformado em área de crescimento significativo- uma subdisciplina definível, não um mero passatempo de alguns - [...] (GARTON, 2009, p.21)”.

Explica o autor que as pesquisas deram origem a teses, livros, artigos entre outros.

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre Educação Sexual têm provocado além do interesse de estudiosos das diversas áreas do conhecimento, a demanda cada vez maior em pesquisar, discutir e refletir a temática nos meios acadêmicos fomentando a criação de grupos e núcleos de estudos em inúmeras universidades do país.

Nesse contexto, um marco importante em relação ao estudo da temática sexualidade e seus desdobramentos se deu na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em que foi criado primeiramente o Grupo de Estudo (GE) (2003) e depois Grupo de Trabalho (GT) (2005) “Gênero, Sexualidade e Educação”, que abarca pesquisas de diferentes programas de Pós-Graduação do país, tornando-se um espaço legitimado no interior da mais importante Associação Brasileira

de Educação.

Buscando contribuir com a historiografia da temática sexualidade e seus desdobramentos, este estudo de caráter bibliográfico tem como objetivo organizar e sistematizar as produções apresentadas no Grupo de Trabalho GT 23 “Gênero, sexualidade e educação” da ANPEd, desde a sua criação em 2003 até o ano de 2019.

A necessidade de conhecimento do que se produz em sexualidade e educação sexual motivou a escolha pela metodologia do Estado da Arte, que possibilita o conhecimento, o levantamento de dados e as análises das pesquisas realizadas em determinado contexto.

## **2 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd**

As origens da ANPEd remontam a uma proposta de institucionalização de um sistema autorregulador na política de pós-graduação em Educação, formulada pela Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1976. Tal proposta hiberna até 1978, quando o processo de institucionalização da ANPEd é retomado (CARVALHO, 2001).

Em março de 1978, devido a um convênio específico entre a FGV/IESAE e a CAPES, para criação da ANPEd, foi convocada uma reunião, da qual participaram efetivamente 34 representantes dos diversos programas então em funcionamento.

Propugnou-se, que a ANPEd exercesse função instituinte, como representante da sociedade civil, ecoando mais as necessidades e interesses dos corpos docentes, discentes e de pesquisadores.

Nessa reunião foi eleita a primeira diretoria, para o período de um ano e elaborada a versão preliminar do estatuto da associação o qual foi aprovado durante o Seminário sobre a Produção Científica nos Programas de Pós-Graduação Científica em Educação: linhas de pesquisa, teses e integração docente, realizado na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, ainda no ano de 1978.

A partir dos anos de 1980, ANPEd tornou-se a mais importante associação no estímulo e a divulgação de pesquisas em educação do Brasil.

Na 4ª Reunião Anual (Belo Horizonte, 1981) foi decidida a organização de grupos de trabalho e os primeiros grupos foram instituídos na 5ª Reunião Anual (Rio de Janeiro,



1982). No decorrer das reuniões subsequentes, esses grupos passaram a caracterizar-se como um dos braços fortes e produtivos da ANPEd.

Ficou acordado que a criação destes grupos mantêm-se, a princípio, como grupos de estudo por dois anos, para que posteriormente, em assembleia geral, nas reuniões anuais, sejam aprovados como grupos de trabalho e, a partir de então, ganhem assento no comitê científico, órgão que analisa os trabalhos inscritos e delibera sobre a apresentação destes nas reuniões anuais da ANPEd.

A cada Reunião, a ANPEd se consolidava como espaço de debates e divulgação do que se realiza na pós-graduação no país, além de promover a interlocução entre pesquisadores da área da educação.

### **3 GRUPO DE TRABALHO (GT 23) "GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO"**

No ano de 2003, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, ocorreu um marco histórico no qual um grupo de pesquisadores, docentes e estudantes considerando a crescente demanda articulou uma proposta de criação de um Grupo de Estudos que se voltasse para as temáticas de gênero e sexualidade em articulação com o campo da educação, na ANPEd. Assim, o Grupo de Estudo número 23º, "Gênero, Sexualidade e Educação" começou a existir como grupo oficial na 26ª Reunião da ANPEd em Poços de Calda/MG. (GARCIA; CALDAS; GRAZIOLI, 2004).

Com o apoio conseguido entre os participantes do encontro, a proposta foi aceita e criou-se o GE 23 "Gênero, sexualidade e educação", constituindo-se um espaço legitimado, na mais importante associação brasileira de educação. Desse modo, a temática compôs este novo grupo e ganha vulto no cenário nacional.

A intensa participação dos diferentes grupos de pesquisa sobre as temáticas, realizações de eventos compartilhado de instituições filiadas a ANPEd em diferentes estados, filiações de membros internacionais, proporcionou ao grupo, após dois anos da criação do GE 23, transformar-se em Grupo de Trabalho na 28ª Reunião Anual da ANPEd. A cada ano constata-se o aumento da produção acadêmica de teses, dissertações, publicações e cursos que ressaltam a sexualidade, o gênero, a educação e seus desdobramentos como foco central dessas pesquisas (GARCIA; CALDAS; GRAZIOLI, 2004).

Desse modo, as atuações dos grupos de estudos têm trazido contribuições

importantes para o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, possibilitando a consolidação e fortalecimento de várias áreas do conhecimento, neste caso, a área da Sexualidade e da Educação Sexual e seus desdobramentos, os quais se apresentam como ferramenta para esclarecer as dúvidas que surgem no cotidiano a respeito das temáticas, procuram disseminar essas discussões, bem como os conhecimentos e suas produções, nas universidades e no GT 23.

Assim, dentro de um projeto maior, que resgata a historicidade da sexualidade, fazemos recortes com pontos específicos que sejam referenciais na área da educação, sistematizando a produção do conhecimento em Sexualidade e Educação Sexual.

Entendemos que a Sexualidade é um dos fatores de grande relevância para a formação integral do ser humano e, na atualidade, é um dos assuntos que ganha espaço e, conseqüentemente, faz-se necessário identificar quais concepções são utilizadas no desenvolvimento desses trabalhos.

Para tanto, é necessário analisar as pesquisas que contemplem a temática, pois são produções que se tornam ferramentas importantes para se apreender quais concepções o conhecimento científico-acadêmico possui no que diz respeito à sexualidade humana, bem como conhecer a abrangência das produções realizadas nesse campo de conhecimento.

Buscando contribuir com uma historiografia da sexualidade, educação sexual e seus desdobramentos, esta pesquisa insere-se na abordagem qualitativa de pesquisa uma vez que visa estudar toda produção de sexualidade do GT23 para apreender a construção do conhecimento apresentado nesse grupo. Assim, objetivou descrever, organizar e sistematizar o Estado da Arte sobre Sexualidade e Educação Sexual, analisar o papel na institucionalização do conhecimento sexual e na consolidação da Educação Sexual enquanto área da ciência, pesquisa e ensino, a partir da análise da produção do Grupo de Trabalho 23 da ANPEd, desde a sua criação (2004) até o ano de 2013.

Essa pesquisa envolve a análise de 272 trabalhos apresentados pelo GT 23 da ANPEd, no período de 2004 a 2019, referentes às reuniões anuais 27<sup>a</sup> a 39<sup>a</sup> desta associação. Os trabalhos foram coletados no *site* do GT 23 da ANPEd, que disponibiliza os trabalhos em arquivos *word* e *pdf*, classificados em cada reunião anual. A partir do 2013 as reuniões da ANPEd foram realizadas a cada dois anos.

Após a coleta do material iniciou-se a leitura exaustiva, na íntegra, dos trabalhos apresentados em cada reunião anual e os pontos considerados relevantes anotados, bem

como a realização de um fichamento evidenciando os seguintes achados de cada trabalho:

- a) Identificação do trabalho: título do trabalho, autoria: nome/s da/s pessoa/s que realizaram a pesquisa e identificação da instituição a que pertence o/a autor/a;
- b) Identificação da metodologia utilizada em cada pesquisa;
- c) Identificação do tipo de apresentação: comunicação ou *pôster*, trabalho encomendado e minicurso, autores e autoras, as instituições, palavras-chave, metodologia e, posteriormente, síntese de cada trabalho.

Em seguida, por meio da análise de conteúdo e modalidade temática (Bardin, 1977), criamos, categorias e subcategorias, com base nos resultados encontrados nas produções apresentadas no GT 23 da ANPEd.

#### **4 O ESTADO DA ARTE OU ESTADO DO CONHECIMENTO COMO OPÇÃO METODOLÓGICA**

Este estudo trabalhou com um estilo exploratório qualitativo, mediatizado por uma pesquisa de caráter bibliográfico, por meio da elaboração do Estado da Arte que é um estudo bibliográfico, entendido como o ato de investigar e de buscar informações sobre determinado assunto por meio de um levantamento realizado em base de dados, com o objetivo de detectar o que existe de produção em uma determinada área de conhecimento.

O Estado da Arte possui por objetivo a descrição do estado atual de uma determinada área de pesquisa, apresenta o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os entraves teóricos e/ou metodológicos. Entre as razões que tornam importantes estudos com esse objetivo, é que eles constituem uma excelente fonte de atualização para pesquisadores na medida em que condensam os pontos importantes do problema em questão possibilitando que tal conhecimento fomente novos estudos.

Dessa forma, para contextualizar esta pesquisa, nos anos que antecederam a criação do GT 23, recorreremos ao trabalho de Ferreira e Nunes (2010) que analisa os trabalhos apresentados no GT 23 em cada reunião anual da ANPEd, ocorridas desde o ano de 2000 até o ano de 2006, o qual utilizamos os dados apenas até o ano de 2003.

Os trabalhos apresentados nos GE's e GT's referente a essas temáticas tratavam mais sobre a feminilização do magistério e sobre a situação da mulher. Um dado importante trazido por Ferreira e Nunes (2010) é que a ANPEd passou a valorizar mais

as temáticas de gênero e sexualidade a partir da criação do GE 23 em 2004.

A partir do ano de 2004, contamos com a criação do GE 23 (posteriormente GT) e, desde este momento, passamos a analisar as produções dos trabalhos relativos às temáticas “Gênero, sexualidade e educação”. De forma mais ampla, esta pesquisa busca formas de facilitar a docentes, Pós-Graduandos e demais profissionais o acesso sistematizado às pesquisas realizadas e conhecimentos que possibilitem a formação para atuação nesta área, recriando novas possibilidades para uma formação eficaz.

Para a análise qualitativa dos dados, utilizamos a análise de conteúdo e modalidade temática, que é a técnica de categorias, segundo reagrupamentos analógicos (BARDIN, 1977). A análise de conteúdo temática permitiu identificar os núcleos de sentido que integram a comunicação e a inferência de categorias e subcategorias possibilitando uma análise dos “significados”. Criamos categorias e subcategorias nos baseando nos resultados encontrados nas produções apresentadas no GT 23 da ANPEd.

Para discussão e análise por categoria dos trabalhos apresentados no GT23, desde a sua criação em 2004 até o ano de 2019, optamos por utilizar o modelo aberto Laville e Dione (1999) em que as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da própria análise. A análise do material permitiu por meio das unidades de registro os indicadores que determinaram a criação das categorias e subcategorias.

Para uma análise mais aprofundada, foram feitas várias leituras flutuantes com o intuito de deixar emergir as impressões e orientações contidas nos achados das produções acadêmico-científicas. Dessa maneira, a análise de conteúdo desenvolve-se em torno do corpo teórico e se utiliza de técnica, superando o caráter do senso comum, como também o subjetivismo na interpretação dos dados (GONINI, 2006).

Portanto, a análise temática verifica as palavras e imagens das mensagens obtidas nos instrumentos de coleta de dados.

A pesquisa possibilitou contabilizar um total de 272 (duzentos e setenta e dois) trabalhos que compõem os arquivos das reuniões anuais da ANPEd em um período de treze anos.

Na Tabela 1, se apresenta a quantidade de trabalhos no GT 23 a cada ano.

**Tabela 1 - Quantidade de trabalhos apresentados no GT 23  
(Gênero, Sexualidade e Educação)**

Ano	Quantidade
2004	20
2005	23
2006	17
2007	18
2008	16
2009	16
2010	18
2011	16
2012	22
2013	21
2015	29
2017	25
2019	31
<b>Total</b>	<b>272</b>

Fonte: elaborado na pesquisa.

Se observa que há uma regularidade de trabalhos apresentados no GT 23, revelando com isso a consolidação do grupo. Foram 272 trabalhos apresentados e desses, 165 são pesquisas que abordam as questões de gênero e seus desdobramentos, 26 discorrem sobre a sexualidade e assuntos correlatos, 28 a respeito do gênero e da sexualidade e os demais tratam de assuntos diversos como o corpo, a diversidade, teoria Queer, entre outros, havendo trabalhos que abordam diversas temáticas de maneira conjunta.

Outro dado interessante que cabe apresentarmos é sobre a participação dos programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras, uma vez que a maior parte das pesquisas apresentadas nesse GT é oriunda das universidades da região sudeste.

## 5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NAS REUNIÕES DO GT 23 - ALGUNS APONTAMENTOS

Apresenta-se a Tabela 2.

**Tabela 2- Trabalhos apresentados na 27ª ANPEd – 2004**

Encomendados	Apresentados	Pôsteres	Mínicursos
01	13	05	01
Total: 20			

Fonte: elaborado na pesquisa.

As pesquisas apresentadas nesse ano de 2004 na maioria foram de cunho qualitativo. Notamos que a partir dessa data, as investigações das produções mudaram um pouco seu enfoque em relação aos temas pesquisados nos anos que antecederam a criação do GE (2000-2003).

Em nossa análise, é possível identificar que as pesquisas estão mais relacionadas a temática gênero e seus desdobramentos, aparecendo também estudos que discutem sobre a sexualidade/gravidez na adolescência, orientação sexual e a Síndrome Imunodeficiência Adquirida - Aids. A mudança em relação ao enfoque das pesquisas apresentadas se deve a criação do tema transversal, Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e da inserção do assunto no âmbito escolar.

A análise dos dados obtidos nesse ano de 2004, encontramos alguns temas que mais se destacaram, considerados como unidade de registro, apontando categorias e subcategorias, Educação/Orientação Sexual; Gênero; Formação profissional.

**Tabela 3- Trabalhos apresentados na 28ª RA ANPEd – 2005**

Trabalho – sessão de conversa	Trabalhos apresentados	Pôsteres	Mínicurso
01	13	08	01
Total: 23			

Fonte: elaborado na pesquisa.

Nesse ano, os trabalhos abordaram uma diversidade de temas e mostrou as diferentes facetas da investigação de temas correlatos ao gênero e à sexualidade reforçando a importância da inserção do GE da ANPEd. Neste ano constatamos que a maioria das pesquisas apresentadas foram desenvolvidas por mulheres pesquisadoras.

A maioria dos trabalhos discutiram a questão do gênero e seus desdobramentos, e desvendaram várias representações acerca da construção e diferenças entre os gêneros. As pesquisas com enfoque na sexualidade abordaram assuntos correlatos como a identidade, gravidez na adolescência, a infância e a adolescência, deficiência entre outros.

Na análise dos trabalhos apresentados identificamos que as categorias Educação Sexual/Sexualidade, Gênero e Formação Profissional, apontam que mesmo com as significativas transformações socioculturais e históricas da sexualidade e relações de gênero, a presença e a abordagem dessas temáticas nas múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, continua reproduzindo antigos conceitos, isto é, o conceito de gênero se referindo as características sexuais e na maioria das vezes sem trabalhar com esta questão.

A sexualidade, por sua vez, ainda não é bem compreendida e raramente se discute na família e na escola. Quando isto acontece é de maneira moralista e castradora. Daí a necessidade de abordar o assunto e temas correlatos cientificamente na sala de aula, na escola, na universidade e na comunidade.

Por meio das análises percebemos que os temas gênero e sexualidade são evitados na escola pelos professores, visto que consideram sua formação insuficiente para trabalhar as temáticas de forma transversal, de acordo com os princípios propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Tabela 4- Trabalhos apresentados na 29ª RA ANPEd – 2006

Trabalho encomendado	Trabalhos apresentados	Pôsteres	Mínucuro
01	11	04	01
Total: 17			

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As pesquisas apresentadas nesse ano foram de cunho qualitativo e participaram três pesquisadores de gênero masculino. A análise das produções desse ano de 2006 proporcionou eleger duas categorias: Educação sexual e Gênero.

Os trabalhos abordaram diferentes temáticas que envolvem as questões de gênero e sexualidade, discutindo o papel das diversas mídias na formação das identidades, as questões biológicas que envolvem o gênero e a sexualidade, a homossexualidade e a escola.

Os resultados encontrados reforçam a ideia da necessidade de refletir sobre as questões de gênero, mídia, sexualidade, diversidade, homossexualidade, dentre outros, no ambiente escolar, visto que na escola encontramos uma variedade de pessoas com experiência de vida, sonhos e realidade específica, e compreender, aceitar e saber lidar com esta diversidade é relevante para a construção de uma educação mais justa e democrática.

Em relação ao papel da escola, Louro (2001) argumenta que ela é formadora de diferenças e desigualdades. Isso remete a ideia de Carvalho (2003, p. 57) ao afirmar que “[...] a desigualdade sexual e a iniquidade de gênero se manifestam em muitos aspectos das relações escolares”.

As análises apontam para a carência de uma Educação Sexual de forma contínua, intencional e interdisciplinar, que privilegie os aspectos biopsicossociais e culturais, possibilitando a formação integral do indivíduo.

Tabela 5 - Trabalhos apresentados na 30ª RA ANPEd – 2007

Trabalho encomendado	Trabalhos apresentados	Pôsteres	Minicurso
00	16	01	01
Total: 18			

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nesse ano, as pesquisas apresentadas foram de cunho qualitativo e participaram cinco pesquisadores de gênero masculino. A análise das produções desse ano de 2007 proporcionou eleger três categorias Educação sexual, Gênero e Sexualidade. Essas categorias se entrelaçam, afirmando a importância atribuída à escola ao reforçar estereótipos de gênero.

Nossas raízes culturais são impregnadas de representações distorcidas da sexualidade e, ainda hoje, são reforçadas pelo currículo oculto nas escolas. Assim, estas instituições tornam-se reprodutoras de conceitos equivocados, que ainda produzem e



reproduzem diferenças e reforçam estereótipos de gênero e sexualidade.

Cabe destacar que a escola, através do currículo, cumpre o papel de continuar a normalizar os indivíduos em detrimento a discussões pertinentes ao gênero e a sexualidade que continuam construindo significados diferenciados que permitem classificar comportamentos masculinos e femininos, hierarquizando-os e atribuindo-lhes diferentes valores. Os dados revelaram ainda, a importância da educação sexual para diferentes níveis de escolarização.

**Tabela 6 - Trabalhos apresentados na 31ª RA ANPEd – 2008**

Trabalho Encaminhado	Trabalhos apresentados	Pôsteres	Minicurso
02	12	03	01
Total: 18			

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nesta reunião, os trabalhos apresentados em maioria se referem à questão de gênero e seus desdobramentos, a formação de professores do ensino básico e as questões da sexualidade à abordagem a sexualidade infantil.

A análise realizada nos trabalhos apresentados possibilitou a identificação de quatro categorias, Educação Sexual, Gênero, Sexualidade e Formação de Professor, seguidas de subcategorias, de acordo com os assuntos que mais apareceram nas considerações dos trabalhos. Essas categorias se cruzam e inter-relacionam entre si, e algumas envolvem a sexualidade humana e os assuntos correlatos à temática.

A pesquisa evidencia a necessidade da implantação da educação sexual emancipatória nas instituições escolares desde a educação infantil, pois vários segmentos sociais abordam as questões da sexualidade e seus desdobramentos, porém calcadas no preconceito, na discriminação, na produção de diferenças e de desigualdades, elegendo o senso comum como norteador na discussão dessas questões.

A Educação Sexual que se inicia na família e que deveria ser emancipatória, ainda reforça estereótipos, tabus e preconceitos. Os estudos aqui analisados reiteram a escola como local apropriado à construção e desconstrução de valores, comportamentos e atitudes em relação ao gênero, à educação sexual e seus desdobramentos, pois a ausência ou a ineficácia pode ocasionar conflitos na forma da pessoa expressar sua sexualidade.

É notória a necessidade de uma participação mais efetiva das instituições escolares em relação à educação sexual, porém é importante salientar que esta deve ser realizada por profissionais capacitados para trabalhar a temática com os educandos.

Tabela 7 - Trabalhos apresentados na 32ª RA ANPEd – 2009

Trabalho Encomendado	Trabalhos apresentados	Pôsteres	Mínicurso
01	12	02	01
Total: 16			

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Dos trabalhos apresentados nesta reunião, cinco trabalhos discutiram o gênero em relação a diferentes questões e os demais enfocaram a sexualidade/gênero, corpo e diversidade. Participaram dessa reunião quatro pesquisadores do gênero masculino.

A análise realizada nos trabalhos apresentados possibilitou a identificação de duas categorias, Educação Sexual e Gênero seguido de subcategorias, de acordo com os assuntos que mais apareceram nos trabalhos.

Evidenciam os resultados das pesquisas que a família carece de conhecimento científico sobre a Educação Sexual, assim como a escola também é apontada a carência e necessidade de Educação Sexual intencional na educação básica e no ensino superior. O conhecimento, a discussão da temática e seus desdobramentos possibilita o indivíduo a aprender, construir e reconstruir conceitos que corroboram com a formação de sua identidade.

Tabela 8 - Trabalhos apresentados na 33ª RA ANPEd – 2010

Trabalho Encomendado	Trabalhos apresentados	Pôsteres	Mínicurso
00	15	02	01
Total: 18			

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os assuntos tratados nessa reunião são diversificados e abrangem diferentes contextos de gênero e sexualidade. Contamos com oito pesquisas abordando o gênero e

seus desdobramentos e as demais versam sobre corpo, educação sexual e diversidade. Participaram dessa reunião quatro pesquisadores do gênero masculino.

As categorias encontradas nos trabalhos em número de três, Educação Sexual, Gênero e Formação de Professor.

Os trabalhos mostram que as repercussões e marcas dos discursos escolares na produção de corpos, gêneros e sexualidades implicam na desnaturalização dos corpos e dos binarismos que produzem e reforçam a norma heterossexual. Ainda que os discursos sobre as temáticas tenham se intensificado, continua recorrente que determinados papéis masculinos e femininos permeiam as representações da sociedade, bem como estabelece padrões estéticos e posturais a cada gênero.

Os resultados mostram a necessidade de formação do professor em educação sexual, através da formação inicial em licenciaturas e graduações, bem como a formação do professor universitário, pois segundo relata Figueiró (1996), o despreparo e a falta de conhecimento do professor universitário para trabalhar com este tema se justifica, uma vez que não tem uma disciplina relacionada à questão em sua formação acadêmica.

Tab ela 9 - Trabalhos apresentados na 34ª RA ANPEd – 2011

Trabalho Encomendado	Trabalhos apresentados	Pósteres	Minicurso
00	15	00	01
Total: 16			

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As temáticas abordadas nas pesquisas tratadas nessa reunião são diversificadas e abrangem diferentes contextos de gênero e sexualidade. Contamos com pesquisas abordando o gênero e seus desdobramentos e as demais abordam sobre corpo, educação sexual e diversidade.

As categorias encontradas nos estudos são três, Educação Sexual, Gênero e Formação Docente. Nessa reunião participaram quatro pesquisadores do gênero masculino.

Os trabalhos trouxeram a discussão da escola e de outros espaços educativos que concorrem para com a produção de identidades e subjetividades. Porém, reforçam a importância da escola nesse processo, tanto na formação dos educandos quanto no

processo de vivência do professor no cotidiano escolar, e nas maneiras de se constituir como docentes, tendo que se subjetivar em espaços escolares heteronormativos e excludentes. Tal realidade revela a carência de Educação Sexual nas escolas e nos espaços de formação profissional que comprometem o trabalho dos professores em sua prática pedagógica no que tange a temática.

Tabela 10 - Trabalhos apresentados na 35ª RA ANPE d – 2012

Trabalho Encomendado	Trabalhos apresentados	Pósteres	Mínicurso
01	17	03	01
Total: 22			

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Dos trabalhos apresentados nesta reunião, nove trabalhos discutiram o gênero em relação aos diferentes desdobramentos. Os demais enfocaram a educação e sexualidade, corpo e diversidade. Percebemos que o número de participação do gênero masculino se mantém estável e nessa reunião contamos com cinco pesquisadores, portanto o número de pesquisadoras participantes desse grupo continua em maior número desde a criação do GT.

A análise realizada nos trabalhos apresentados possibilitou a identificação de quatro categorias, Educação Sexual, Gênero, Sexualidade, Formação Profissional/Docente seguido de subcategorias, de acordo com as temáticas que mais apareceram nas pesquisas.

As análises reforçam a ideia de que a Educação Sexual, mesmo com os avanços nos estudos, com diferentes programas que tratam o assunto veiculado às políticas públicas, ainda é desenvolvida na escola de forma disciplinadora e através da vertente médico/biologizante. Esta vertente é elucidada por Nunes (1996) como uma forma de educar por meio de prevenção e controle das doenças sexualmente transmissíveis. Percebemos que a sexualidade ainda é vista como uma questão de saúde afirmando o seu entendimento no campo político como Louro (2000, p. 61), a "sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política" e "é aprendida".

Os estudos mostram que as escolas constam em seus regimentos, a proibição de namoros e atribuem o baixo desempenho dos alunos (as) à sexualidade, entre outros,

mostrando a normatização acerca deste aspecto e desenvolvendo uma invisibilidade sobre a diversidade sexual, buscando naturalizar as identidades sexuais e de gênero sendo que, essa invisibilidade se faz presente em todos os artefatos escolares, gerando uma exclusão velada de seus alunos considerados “diferentes”.

Quanto ao gênero, a escola mostra que o conceito ainda está calcado nas diferenças biológicas que justificam as desigualdades vividas por homens e mulheres na esfera social, reafirmando que a falta de conhecimento obscura a visão.

Os estudos revelam também que a escola lida com a produção de identidades de gênero e sexuais constituídas naturalmente, estáticas e fixas definidas em somente uma vez, em detrimento às identidades móveis e flexíveis (LOURO, 2012).

Os resultados mostram que a escola e demais espaços sociais reafirmam valores e conhecimentos em relação ao gênero e à sexualidade, em contra partida, a escola se configura como uma das instâncias culturais que mais corrobora para produzir posições de sujeitos diferenciados, pois, assim como em outras instituições, em seu interior são travadas lutas de resistências e ressignificações que se articulam, se rejeitam e se contradizem, mas contribuem para questionar conceitos enraizados no senso comum.

Tabela 11 - Trabalhos apresentados na 36ª RA ANPE d – 2013

Trabalho Encomentado	Trabalhos apresentados	Pôsteres	Minicurso
01	17	02	01
Total: 21			

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No ano de 2013, o GT comemorou dez anos de pleno exercício e contabilizou que as pesquisas a cada ano estão se diversificando e contribuindo com discussões relevantes que incitam novas pesquisas, enriquecem e consolidam o GT como espaço privilegiado em uma das mais importantes associações que discutem e priorizam a educação e as temáticas que a perpassam.

Nesse ano, os trabalhos apresentados abordaram o gênero e sexualidade entrelaçando-os a outras diferentes temáticas entre elas a educação, violência, corpo, educação, docência, homossexualidade, travestis, transexuais entre outros.

Nas pesquisas foi possível encontrar as categorias: Gênero, Educação sexual, Sexualidade e Formação profissional, estas categorias e respectivas subcategorias que estão interligadas e se desdobram em outros assuntos correlatos.

A maioria dos trabalhos apresentados discutem as questões de gênero e seus desdobramentos e abordam aspectos de estereótipos, discriminação de gênero e identidades, que ainda são reproduzidos e reforçados pela escola e pela mídia.

As pesquisas mostram que houve algumas mudanças discretas no espaço escolar em relação ao gênero e à sexualidade, porém indicam também que os discursos veiculados pelas diferentes mídias sobre gênero e sexualidade podem contribuir sobremaneira para com a construção de “verdades” que incidem na forma das pessoas agirem e de se comportarem, sem possibilidade de discussão e de reflexão, podendo reforçar comportamentos e ideias calcadas na naturalização das diferenças, muitas vezes desencadeiam comportamentos de violência.

Diante do exposto, concluímos que a formação do educador é essencial, exigindo que ele tenha conhecimento e informação científica sobre o assunto e com isso possa atuar de “forma a garantir uma transformação no processo de educação de modo abrangente” (MAIA; RIBEIRO, 2009, p. 80).

As pesquisas apresentadas mostram a importância de conhecer as produções acadêmico-científicas na área de gênero, sexualidade e educação sexual, pois nesse GT se encontram investigações que analisam e discutem as temáticas contemplando a dimensão histórica e cultural do gênero e da sexualidade. Apontam ainda a necessidade da Educação Sexual emancipatória na família e na instituição escolar comprometida a promoção da autonomia do indivíduo e na compreensão dos diferentes aspectos políticos, sociais, históricos e culturais que influenciam a construção da sexualidade, podendo vivenciá-la livre de preconceitos e tabus.

Os estudos reiteram a necessidade da formação dos profissionais da educação básica e também dos profissionais do ensino superior por meio de uma formação contínua de educação sexual. Considerando que essa formação é imprescindível para a sua atuação profissional.

Essas análises nos levam a perceber a importância da consolidação da historiografia das produções acadêmicas na área da sexualidade e da educação sexual no sentido de oferecer subsídios que reforcem a importância em todos os níveis de escolarização, uma educação sexual emancipatória baseada nos Direitos Sexuais e nos Direitos Humanos Universais.

Destacamos a importância da criação do Grupo de Trabalho (GT23) da ANPEd “Gênero, Sexualidade e Educação”, que possibilita espaço específico para se apreender as

produções científicas desenvolvidas em instituições de ensino de Pós-Graduação das pesquisas de sexualidade, gênero e seus desdobramentos que encontram-se presentes no cotidiano escolar. Os trabalhos apresentados nesse período pesquisado contribuíram sobremaneira com a discussão das temáticas e mostram a relevância da temática enquanto objeto de pesquisa, bem como a realidade em que vivemos, os retrocessos e as lacunas que devem tornar-se pesquisas futuras.

**Tabela 12- Trabalhos apresentados na 37ª RA ANPEd – 2015**

Trabalho encomendado	Trabalhos apresentados	Pôsteres	Mínicurso
01	26	02	Cancelado
Total: 29			

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No ano de 2015, houve um aumento significativo do número de trabalhos em relação aos anos anteriores e mesmos os próximos a serem analisados. As pesquisas são em sua maioria de cunho qualitativo e representadas pela região sul e sudeste, sendo um único trabalho da região norte.

A abordagem teórico-metodológica utilizada enquanto referencial de análise para os trabalhos é capaz de definir as concepções, valores e perspectivas dos autores, o Pós-estruturalismo foi a abordagem metodológica mais apresentada no referencial dos trabalhos.

A categoria gênero, após análise dos trabalhos, foi apresentada de maneira preponderante, pois diante de outras temáticas abordadas como formação docente, homossexualidade, currículo escolar, gênero é o elemento articulador que sustenta as discussões e estudos.

A escola é vista como espaço profícuo para a educação sexual, pois é espaço relevante para a quebra de estereótipos e a troca de experiências, possibilitando o conhecimento do próprio corpo, valorização de sentimentos e consequentemente, a formação de pessoas mais autônomas e reflexivas em suas atitudes, livres de preconceitos e questionando padrões pré-estabelecidos.

Desse modo os trabalhos apresentam a questão LGBT no espaço escolar e mesmo discussões em torno do tema, como o uso de nome social e banheiros na escola,

professores homossexuais e transgêneros e a "chegada" de alunos/as trans no espaço escolar propondo ainda como campo de investigação e questionando a heteronormatividade presente na sociedade.

Não por acaso, é muito recente a inclusão das questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual na educação brasileira a partir de uma perspectiva de valorização da igualdade de gênero e de promoção de uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual. Uma perspectiva que coloca sob suspeita as concepções curriculares hegemônicas e visa a transformar rotinas escolares, e a problematizar lógicas reprodutoras de desigualdades e opressão (HENRIQUES et al., 2007, p. 11)

Ao se tratar de estudos voltados para a instituição escolar o currículo entre em destaque em alguns trabalhos, apontando que mesmo que as temáticas de gênero e sexualidade estejam descritas no currículo prescrito, não garante o trabalho no currículo em ação. E a escola permanece reprodutora de preconceitos e discriminações homofóbicas, da menina que precisa assumir sua maternidade sozinha, da garota exposta ao *sexting*, exclusão de transgêneros e homossexuais.

**Tabela 13 - Trabalhos apresentados na 38ª RA ANPEd – 2017**

Trabalho encomendado	Trabalhos apresentados	Pôsteres	Mínicurso
01	21	02	01
Total: 25			

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No ano de 2017, os trabalhos da ANPEd, mais uma vez, tiveram uma representatividade maior da região sul, pois, dos 25 trabalhos, oito estão vinculados a essa região e com menor representatividade, a região nordeste, com apenas dois trabalhos.

A abordagem pós-estruturalista e seus desdobramentos, principalmente o multiculturalismo, foram o referencial teórico de maior abordagem apresentado na análise dos trabalhos, inclusive ao abordar a questão do currículo no contexto escolar. Propondo o romper com estereótipos, um currículo multicultural, fundamentado na abordagem pós-estruturalista, pois as relações de poder são questionáveis uma vez que



as diferenças são produzidas por desigualdades, nessa forma de currículo as diferenças são propostas e expostas para reflexão, não somente para serem toleradas, pois o currículo é concebido como campo de identidade (SILVA, 2009). O multiculturalismo originou-se nos Estados Unidos basicamente por questões educacionais e curriculares, tendo como representatividade os negros, as mulheres e os homossexuais.

A categoria gênero se sobrepõe em relação aos trabalhos sendo discutidos especificamente em vinte e dois trabalhos relacionados a temáticas diversas e seus desdobramentos, tendo destaque para o corpo feminino, docência, transexualidade, violência, artefatos culturais, dentre outros assuntos relacionados basicamente ao feminino. Devido ao contexto político a partir de 2017, apresentou grande influência no pedagógico, a temática da "Ideologia de Gênero" também foi abordada, tendo relação com o "Movimento Escola Sem Partido". Movimento esse de cunho conservador que se fortaleceu nos últimos anos e espalhou projetos de lei por todo o país, na tentativa de trazer neutralidade para a educação, idealizando redefinir a atuação do professor. O professor na questão do movimento "Ideologia de Gênero" é visto como doutrinador, contrário a defesa da família e da criança e assim, em sala de aula é apresentado como "manipulador" de ideias, que buscam defender a igualdade de gênero e respeito a diversidade.

Os trabalhos apresentam uma crítica em torno do Movimento citado que, tem um caráter heteronormativo, misógino e homofóbico, sendo importante estudos nessa vertente que contribuam para a desconstrução de visões desse cunho, inclusive no contexto escolar, tanto que atualmente. Portanto em 2020, o Supremo Tribunal Federal, declarou inconstitucional o Movimento "Escola sem Partido" e conseqüentemente a discussão em torno da "Ideologia de Gênero", pois corroboramos como a ideia de que neutralidade do discurso do projeto de Escola sem Partido não se sustenta, uma vez que esta revela-se, também, enquanto ideologia de um grupo minoritário que pretende assegurar seus privilégios de classe dominante em detrimento das necessidades e direitos dos mais excluídos em nossa sociedade.

Os trabalhos assim apresentam as representações docentes no concernente as temáticas gênero e sexualidade de maneira preconceituosas, influenciado por discursos religiosos e valores pessoais que vão de encontro a um Estado laico, e resultando em atitudes de discriminação e preconceito a diversidade sexual, tanto de colegas de profissão como alunos/as.

Tabela 14- Trabalhos apresentados na 39ª RA ANPEd – 2019

Trabalho encomendado	Trabalhos apresentados	Pôsteres	Mínicurso
01	23	6	01
Total: 31			

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nesse ano de 2019, o número de trabalhos apresentados no GT 23 manteve-se significativo e mais uma vez houve maior representatividade da região sul do país, dos 23 trabalhos, nove advém dessa região e a menor representatividade ficou com as regiões norte e nordeste com dois trabalhos respectivamente. As pesquisas realizadas são de cunho qualitativo e utilizaram em sua maioria a abordagem Pós-estruturalista.

Os trabalhos abordaram diferentes temáticas que envolvem as questões de gênero e seus desdobramentos entrelaçando-os a diferentes temáticas entre elas, a educação, violência, docência, feminilidades, corpos, transexualidade, aplicativos, escola sem partido, entre outros. As análises apontam que a escola ainda reforça estereótipos, discriminação de gênero e sexualidade relacionados a várias temáticas, espaços, saúde, educação, formação inicial, cibercultura, apontando que tais aspectos são muitas vezes reproduzidos e reforçados pela mídia.

As pesquisas apontaram que escolas com visão negativa contra gênero, sexualidade e diversidade sexual, é constituída por estudantes com visões preconceituosas contra essas temáticas. Esse resultado sugere a necessidade de desenvolver estudos que abordam os temas possibilitando conhecimento científico e problematização para que seja construa novas representações acerca da diversidade de gênero e sexualidade.

Quanto as questões da escola sem partido, os trabalhos acerca da temática aborda o ódio contemporâneo as diferenças que se dissemina por meio das mídias sociais, reiterando o discurso da heterossexualidade como referência, a ser seguido, uma vez que é dada como natural, universal e normal por grupos hegemônicos, contrários as causas feministas, a diversidade de gênero e sexualidade (CARVALHO, 2019).

As pesquisas apresentadas reiteram a necessidade de conhecer as produções acadêmico-científicas na área de gênero, sexualidade, educação e seus desdobramentos, pois nesse GT se encontram investigações discutem as temáticas contemplando a

dimensão histórica e cultural de gênero, sexualidade, feminismo, entre outras e apontam para a necessidade da instituição escolar se comprometer com a promoção da formação de professores sobre essas temáticas, e compreendam os diferentes aspectos políticos, sociais, históricos e culturais que influenciam a construção de uma sociedade calcada na representação heteronormativa em detrimento a outras formas de ser na sociedade.

A escola considerada um espaço de diversidade e ambiguidades em relação às questões de gênero, feminismos, masculinidades e sexualidades, ainda sofre com a ausência de um trabalho efetivo que contemple discussões e reflexões acerca das temáticas para que nesse espaço possa se construir novas práticas, desconstruir estereótipo e preconceito, assim como contribuir para a análise de discursos conservadores que tencionam interferir e negar conhecimentos acerca da diversidade e equidade de gênero na escola.

As pesquisas mostram a necessidade das temáticas serem problematizadas no campo educacional para transpor a visão do currículo que ensina modos de ser masculinos e femininos, de maneira forjada e generificada em detrimento as diversidades.

O debate na educação deve ser profícuo para que os sujeitos reconheçam a diversidade e se posicionem com ética e respeito ao outro e foi observado que os trabalhos reiteram a necessidade da formação de profissionais da educação básica e do ensino superior para promover estudos e discussão acerca das temáticas discutidas nas RA e que são imprescindíveis para a atuação profissional docente a fim de promover transformações na educação e conseqüentemente na sociedade.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Depreende-se que a criação do GT23 da ANPEd “Gênero, Sexualidade e Educação”, foi extremamente significativa e mostra a relevância das temáticas enquanto objeto de pesquisa, a realidade vivenciada e as lacunas que devem suscitar pesquisas. A temática sexualidade é considerada um dispositivo construído historicamente pela sociedade e a abordarmos implica inevitavelmente na questão de gênero e instituições que nos influenciam desde o nascimento, determinando nosso modo de ser, agir, pensar e expressar nossa sexualidade. Ao abordar as questões de gênero, categoria mais significativa na análise das produções, remete as relações de poder que são produzidos em determinada cultura, de acordo com outros marcadores como etnia, religião, posição

social.

Tais apontamentos podem modificar-se ao longo do tempo, agregando novos valores, novos modos de ver, pensar e viver a relação entre seres humanos, nos contextos sociais, se inscrevendo nos corpos e determinando como nos expressamos e produzindo identidades.

As pesquisas também evidenciaram carência na formação profissional e consequentemente de educadores que trabalhem com as temáticas gênero e sexualidade nas instituições de ensino, havendo necessidade de intervenções para que não continuem reproduzindo modelos e comportamentos discriminatórios desconsiderando a pluralidade das formas de ser e estar no mundo.

Precisamos destacar que o ato de pesquisa é um ato substantivo que mesmo que não proporcione benefícios a comunidade investigada é capaz de proporcionar indagações e estudos nas diversas esferas educativas, pois as discussões entre professores deveriam influenciar inevitavelmente nas políticas educacionais, e consequentemente os dados e resultados das pesquisas precisam retornar aos espaços pesquisados, desconstruindo a dicotomia teoria e prática.

Ressaltamos a relevância do GT23 da ANPEd como espaço fundamental para discussão de pesquisas e problematização das temáticas, para que consequentemente se promova a educação sexual problematizadora nas escolas buscando superar as amarras enraizadas na nossa sociedade em relação a construção social de gênero e sexualidade.

Esclarecemos que nossa pesquisa não termina aqui, pois há muitas indagações que nos suscitam a continuar nossos estudos e contribuir para romper com estereótipos, discriminações e preconceitos.

## REFERÊNCIAS

- ANDREOLI, Giuliano Souza. **O bailarino self-made**: trajetórias do masculino na dança. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010. Caxambu. Textos... Caxambu: UFLA, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalho-gt23> Acesso em: 20 jun. 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Problematizando o ódio à diferença nas tramas da cibercultura: rastros e restos do (in)humano. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 39., 2019. Rio de Janeiro. Disponível em:

[http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo\\_trabalho=gt23-genero-sexualidade-e-educacao](http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt23-genero-sexualidade-e-educacao) Acesso em 06 abr. 2022.

CARVALHO, José Carmelo Braz. Origens da ANPED: de instituída a instituinte. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.17, p. 134-137. maio/ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8XBCqFdR544DFKSN9S8QtBM/> Acesso em 21 abr. 2022.

CARVALHO, José Carmelo Braz. O que essa história ter a ver com as relações de gênero? Problematizando o gênero no currículo e na formação docente. In: CARVALHO, M.E.; PEREIRA, M.Z. (orgs.). **Gênero e Educação: múltiplas faces**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003, p. 55-76.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A produção teórica no Brasil sobre Educação Sexual. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 98, p. 50-63, ago., 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/795> Acesso em 21 abr. 2022.

GARCIA, Alexandra; CALDAS, Alessandra; GRAZINOLI, Daniele. (Org.). **Sociedade, democracia e educação: qual universidade?** Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

GARTON, Stephen. **A história da sexualidade: da antiguidade à revolução sexual**. Lisboa: Estampa, 2009.

GONINI, Fátima Aparecida Coelho. **Representações sociais do "ficar": caminhos para compreender a violência no cotidiano escolar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006.

HENRIQUES, Ricardo.; BRANDT, Maria Elisa A.; JUNQUEIRA, Rogério Diniz.; CHAMUSCA, Adelaide. **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: Secad/MEC, 2007.

LAVILLE, Cristian.; DIONE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G.L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n.º 2, p. 59-75, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833> Acesso em 21 abr. 2022.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes M. **Orientação sexual e Síndrome de Down: esclarecimentos para educadores**. Bauru – SP: Joarte /UNESP, 2009.

MEDINA, Aládia Cristina R. Análise dos textos sobre dança e gênero nos Conbraces -

Congressos Brasileiro de Ciências do Esporte de 1979 a 2005. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 33., 2010. Caxambu. Textos... Caxambu: UFLA, 2010. Disponível em: [http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT 23-6438--Int.pdf](http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT%2023-6438--Int.pdf) Acesso em: 20 jun. 2012.

NUNES, Cesar Aparecido. **Filosofia, Sexualidade e Educação: as relações entre os pressupostos ético sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar**. 1996. Tese. (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Sexualidade e educação**: apontamentos para uma reflexão. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. In: MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. (Org.). **Sexualidade e infância**. Bauru, Faculdade de Ciências: Cecemca; Brasília: MEC/SEF, 2005. p.17-34. (Cadernos CECMCA n. 1).

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.



**Capítulo 2**

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: UMA EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA**

*Adrielle Martins de Lima*  
*Claudionor Renato da Silva*

# O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA

*Adrielle Martins de Lima*  
*Claudionor Renato da Silva*

## 1INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de debates ocorridos na disciplina “Tópicos Especiais em Educação- Educação Sexual: Processos Educativos e Culturais nas temáticas de Gênero e Sexualidade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, em 2020. Tem por objetivo discutir a relevância da formação de professores e da qualificação pedagógica para a Educação Infantil, retratando possíveis propostas pedagógicas para a emancipação das crianças, abordando temáticas essenciais como a Educação Sexual, a luta antissexista e anticapitalista no espaço escolar, que ajudará no desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor das crianças desde os seus primeiros anos de vida.

Nessa perspectiva, a problemática norteadora da pesquisa se desenvolve a partir da seguinte indagação: Como é constituído o processo de ensino-aprendizado na Educação Infantil que possibilite uma Educação Sexual emancipatória para as crianças desde a primeira infância?

Na tentativa de responder essa problemática utilizamos as proposições de pesquisas referentes à Educação Infantil brasileira, tendo como respaldo, referenciais bibliográficos sobre a formação de professores, sobre a Educação Sexual e a didática.

A educação é o principal fator colaborador para a mudança de realidades, assim, assuntos voltados aos temas de gênero e de sexualidade devem ser inseridos nas práticas e currículos, em um contexto geral. Desta forma, na Educação Infantil, o cuidado e a educação devem estar interligados - um completa o outro. Sendo assim, é necessário que hajam didáticas e práticas pedagógicas intencionais que atendam às reais necessidades das crianças; que elas possam crescer sabendo dos fatores culturais, políticos e sociais do seu país, dos seus direitos e deveres, sobre a diversidade social, étnica, de gênero e



cultural, da importância da inclusão social; tendo assim, sobre a diversidade de gênero, uma Educação Sexual emancipatória.

Entende-se que devemos compreender que os corpos e mentes das crianças estão sempre em processo de aprendizagem; assim, nós educadores, precisamos entender conceitos em Educação Sexual, histórias das lutas e conquistas de gênero, dos nossos antepassados, para assim, haver uma ressignificação dos padrões estabelecidos nos dias atuais, quebrando tabus e paradigmas estabelecidos socialmente e historicamente; que possamos buscar um ensino igualitário e emancipatório para nossos alunos desde seus primeiros anos de vida, para que eles possam crescer e se educar em uma sociedade que valoriza a diversidade cultural e de gênero, respeitando o próximo e acolhendo todas as diferenças - no sentido amplo - de maneira democrática, emancipando e empoderando as meninas e reeducando os meninos (eliminando os resquícios do patriarcado), enriquecendo o processo de ensino- aprendizagem e na construção das identidades culturais e de gênero nesse espaço tão importante na formação humana, a Educação Infantil.

## **2 AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA**

De acordo com as autoras Finco, Gobbi e Faria (2015), a creche é um espaço sociocultural, em que perpassa os diferentes tipos de identidades culturais, deste modo, é um lugar importante para educar por meio da diversidade, tendo como princípio, o respeito à diferença.

Segundo Louro (2002) apud Finco (2007), é fundamental olharmos para os corpos das crianças, decifrando todas as suas marcas que foram impressas por anos, para entendermos todas as características estereotipadas grifadas do que é ser menina e ser menino, para assim, refletirmos sobre esses processos educativos, propondo alternativas que melhor atenda o real interesse e necessidade da criança, “[...] é somente no interior da cultura que as ‘características físicas’ podem ser constituídas como mais ou menos importantes e como mais ou menos pertinentes para a definição de uma identidade de gênero, sexual ou de raça”. (LOURO, 2002, p. 78 apud FINCO, 2007, p. 102).

Na mesma linha de raciocínio, Marimon (1999) afirma que,

Uma proposta equilibrada seria, a meu ver, apresentar não um modelo

único, e sim uma variedade de submodelos ou esquemas comportamentais entre os quais cada pessoa pudesse livremente escolher para conformar sua personalidade, sem que o fato de aderir a um implicasse a adesão a outros e sem estar submetido aos preconceitos de gênero tão limitadores para um como para outro sexo. (MARIMON, 1999, p. 69).

É fundamental a compreensão de que o nosso corpo fala, ele emite gestos, expressões, movimentos, etc. , deste modo, precisamos trabalhar melhor esse desenvolvimento do corpo na Educação Infantil; é necessário atividades que as crianças possam explorar o espaço em sua volta, seja a sala de aula ou o pátio da escola; por meio dessa exploração do ambiente, dos objetos manipuláveis, a sensibilidade da pele ao tocar no colega, são, todos esses fatores que ajudam a criança a conhecer a si mesma, a entender que a menina também pode explorar o mundo à sua volta da mesma maneira que o menino e não ser criticada por outra pessoa por conta de alguma ação que tenha feito em prol do próprio conhecimento.

Uma proposta equilibrada seria, a meu ver, apresentar não um modelo único, e sim uma variedade de submodelos ou esquemas comportamentais entre os quais cada pessoa pudesse livremente escolher para conformar sua personalidade, sem que o fato de aderir a um implicasse a adesão a outros e sem estar submetido aos preconceitos de gênero tão limitadores para um como para outro sexo. (MARIMON, 1999, p. 69)

No que diz respeito ao desenvolvimento infantil, Arce (2009) afirma que o mesmo não pode se relacionar somente com a questão do cuidado, pois é importante que exista um eixo norteador, ou seja, um foco no ensino, entendendo que o ato de ensinar vai além dos cuidados físicos, devendo abranger e priorizar o desenvolvimento integral da criança, para que haja avanço formativo de forma completa. Para que isso aconteça, a atividade de estimulação é o principal recurso do professor.

A criança desde o nascimento é exposta ao mundo, ao cheiro, sabores e barulhos, deste modo, segundo Arce (2009), o adulto é responsável pela formação de hábitos nas crianças, visto que são eles que desenvolvem o paladar das crianças oferecendo tipos de comidas. Alguns gostos musicais podem ser influenciados pela familiaridade, o comportamento também pode ser baseado nas atitudes dos adultos próximos, entre outros fatores.

A autora Faria (2006), aborda que as crianças de 0 a 6 anos são capazes de

múltiplas relações, são sujeitos portadoras de história e de culturas, ou seja, são indivíduos sociais e possuem direitos que devem ser respeitados.

De acordo com Cavalcanti (2005), a mediação pedagógica é essencial para a construção do conhecimento do aluno, na interação social em que se baseia no outro e também no conhecimento dos diferentes significados dados aos objetos da aprendizagem. Essa mediação é fundamental para o desenvolvimento do pensamento e nos dos processos cognitivos.

Libâneo (2013) afirma,

O método de ensino, pois, implica ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com outros objetos e fenômenos e sob várias ângulos, especialmente na sua implicação com a prática social, uma vez que a apropriação de conhecimentos tem a sua razão de ser na sua ligação com necessidades da vida humana e com a transformação da realidade social. (LIBÂNEO, 2013, p. 166-167)

A criança, ao nascer, inicia seu contato com o mundo mediante a observação, sendo fundamental, neste momento, que existam as mais amplas experiências possíveis tanto afetivas quanto físicas a fim de enriquecer a sua aprendizagem. De acordo com RCNEI, Brasil (1998), documento obsoleto, em que foi atualizado e “substituído” pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém importante, pois aborda elementos sobre sexualidade, o referencial afirma que é por meio das explorações que faz do contato físico com outras pessoas, da observação daqueles com quem convive; a criança aprende sobre o mundo, sobre si mesma e comunica-se por diversas linguagens, incluindo a linguagem corporal.

Finco (2007, p. 117) afirma que educadores/as devem se aproximar mais das crianças, entender seus corpos e mentes, valorizando suas capacidades, escutando suas vozes e opiniões, dando nomes aos seus corpos desconhecidos, “assim o próprio corpo torna-se a possibilidade da brincadeira”.

De acordo com Shiavo e Ribó (2007),

A princípio, damos ênfase à importância do estímulo à criança de zero a seis anos, o que não nos permite desprezar sua história de vida, suas individualidades, suas dificuldades, nenhum estímulo, nenhuma fase que a criança tenha passado e passará, devendo ser respeitada e valorizada quanto ao seu crescimento e desenvolvimento que envolve o genético, o hereditário, o físico e os processos de aprendizagem vivenciados. A oportunidade de a criança ser estimulada tem uma fase específica ou

momento no seu desenvolvimento e ela é essencial de zero a seis anos, enquanto seu cérebro ainda está cheio de janelas abertas, prontas para os conhecimentos e informações. A falta dos estímulos ou estímulos inadequados, nesta fase, pode trazer prejuízos e perda de experiências e oportunidades. (SHIAVO E RIBÓ, 2007, p. 8)

Neste sentido, conforme Finco (2007) as brincadeiras provocam imaginações, desejos e agitações; as crianças na pré-escola detêm corpos cheios de energias e disposições, mas a organização didática e curricular de algumas instituições não possibilitam que as crianças explorem o espaço e seu próprio corpo, fazendo com que haja delimitações de espaço e tempo, controlando os corpos para que as crianças permaneçam sentadas por horas em cadeiras colocadas em fileiras na sala de aula.

Em muitas creches e pré-escolas brasileiras, as crianças ainda são colocadas para brincar sentadas em cadeirinhas e mesas, as quais, ao mesmo tempo em que propiciam o brincar, acabam controlando seus corpos. A pré-escola acaba escolarizando as brincadeiras e os corpos. [...] Muitas vezes o brincar é limitado a um tempo e a um espaço, o que acaba por transformá-lo em uma atividade educativa que se encerra apenas em seus aspectos externos e superficiais- o jogo educativo. (FINCO, 2007, p. 95)

Podemos perceber então que o papel do professor é essencial na elaboração de atividades pedagógicas, mesmo que existam delimitações de espaço; o educador pode buscar atividades que possam ser feitas dentro da sala de aula, explorando objetos e o próprio espaço da sala, priorizando o aprendizado das crianças por meio do corpo e mente. Para Libâneo (2013), o professor deve explicar aos alunos quais são os objetivos da sua aula e a importância na aquisição de novos conhecimentos, para que a aula não fique descontextualizada, mas que ela seja assimilada e utilizada na vida cotidiana. Essa assimilação é uma nova apropriação do conhecimento de forma científica e contextualizada.

O método de elaboração conjunta faz parte do conjunto de opções metodológicas das quais pode servir-se o professor. Aplica-se em vários momentos do desenvolvimento da unidade didática, seja na fase inicial de introdução e preparação para o estudo do conteúdo, seja no decorrer da fase de organização e sistematização, seja ainda na fase de fixação, consolidação e aplicação. (LIBÂNEO, 2013, p.184-185)

Segundo Freire (1996), uma das atividades mais importantes é trabalhar com os

educandos a rigorosidade metódica, em que cada um poderá se aproximar dos objetos cognoscíveis, em que ensinar não se refere a superficialidade dos conteúdos e objetos, mas sim, que ensinar proporciona aprender criticamente, nessa perspectiva, seria possível que os educandos e educadores se tornem pessoas críticas, investigadores, curiosos, inquietos, humildes e persistentes.

De acordo com o mesmo autor, os conhecimentos, experiências e vivências, são construídos gradualmente e não é possível transferi-los para outras pessoas, pois cada indivíduo é sujeito da sua própria construção e reconstrução dos saberes ensinados, que no caso é sempre um processo contínuo.

A partir das palavras de Freire (1996), podemos perceber e enfatizar que o processo de ensino-aprendizado é muito além do cuidado e do lúdico, como já tínhamos dito, pois há sim um rigor científico em todo o processo educacional, trabalhando em conjunto os corpos e mentes. Deste modo, Freire ressalta a relevância do papel do professor, pois não basta apenas ensinar conteúdos, mas sim “ensinar a pensar certo”. O professor nessa perspectiva, se torna consciente dos fatos e acontecimentos da sociedade, na política, se tornando mais crítico, podendo colaborar de maneira positiva na formação de seus alunos.

De acordo com Ribeiro e Oliveira (2017), os projetos de trabalho na Educação Infantil exigem do professor o domínio do conteúdo sistematizado, juntamente com capacidade de instigar nos alunos a importância da formação e do conhecimento, sendo relevante socialmente para a criança.

O planejamento do professor é norteador de todo o processo de trabalho, o conteúdo deve ser estudado e preparado conforme as especificidades dos alunos, sendo flexível caso precise de mudanças no decorrer do aprendizado. O planejamento não é algo pronto e acabado, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, ele pode ser aprimorado para atender as necessidades e os interesses dos alunos.

Os projetos de trabalho precisam ser instigadores, desafiadores e provocadores, para que as crianças participem e interagem com o professor e com os colegas, fazendo questionamentos e sancionando suas dúvidas. As atividades propostas pelo professor devem desenvolver a autonomia, a criticidade, a participação e a imaginação dos alunos, indo além de atividades mecânicas e rotineiras.

Os diálogos, as trocas de ideias, interações, observações, inferências, dentre outros, são essenciais para a apropriação e a resignação do conhecimento. Conforme Ribeiro e

Oliveira (2017, p. 29), “transformar os conhecimentos científicos construídos ao longo dos séculos em conhecimento acessíveis de serem apropriados pelas crianças, sem reducionismos, exige dedicação dos professores da Educação Infantil”.

### **3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INFANTIL**

De acordo com Arce (2009), a formação de professores começou a ser discutida com maior destaque nas políticas educacionais por volta da década de 1990 e em seguida com a efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) de 1996. Para a autora, o educador deve ter formação científica referente a sua área, para que atenda às necessidades da educação, tendo conhecimento crítico e capacidade intelectual.

Finco (2007), relata que as práticas pedagógicas e as teorias educacionais dos cursos de formação docente (inicial e continuada), não dão importância para os corpos, como se eles não estivessem presentes dentro da sala de aula. Finco (2007), usa o termo da autora

Louro em que são considerados “espíritos descorporificados”, para explicar essa ocultação dos corpos. Essa omissão dos corpos durante a formação de professores, pode influenciar diretamente a sua postura perante aos alunos, afetando suas práticas pedagógicas e na relação com a turma.

As autoras Finco, Gobbi e Faria (2015), afirmam que a maioria dos cursos de formação de professores não ofertam disciplinas obrigatórias sobre as relações de gênero, sexualidade ou educação sexual, em alguns casos são ofertadas apenas como disciplinas optativas na pós-graduação. Nota-se que o currículo presente na formação docente é acarretado de estereótipos e ideologias androcêntricas que não possibilitam o debate dessas temáticas na graduação. Nessa perspectiva, os educadores que atuam na educação básica devem procurar conhecimentos extracurriculares para agregar sua formação profissional e pessoal, atendendo a demanda educacional dos alunos.

Segundo Finco (2007), os cursos de formação de professores para a Educação Infantil, têm se destinado a preocupar apenas com a assimilação dos conteúdos cognitivos sistematizados e não reconhece a criança no seu total: corpo e mente, desvalorizando o corpo que deveria ser fonte de conhecimento, descobertas e explorações.

E são as crianças que mais resistem aos modelos que os adultos impõem

na escola: elas encontram, entre uma brecha e outra, a possibilidade de resistência. Durante a jornada na pré-escola, é importante a invenção de novas formas de representação do tempo e de modos mais prazerosos de organizá-lo, a fim de possibilitar um tempo de experimentação que se revela significativo, oferecendo para a criança atividades e vivências não mais interrompidas e segmentadas. (FINCO, 2007, p. 97)

Deste modo, podemos perceber a relevância de ensinar os docentes sobre os aspectos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem por meio dos corpos e mentes. Inicialmente os educadores devem se atenuar a assuntos relacionados à educação sexual e empoderamento feminino, para que os mesmos possam ensinar seus alunos, eliminando tabus sobre seus corpos, mostrando a importância dos movimentos, gestos e expressões, explorações dos corpos, espaços e objetos para aperfeiçoar o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, sensitivo e social da criança, pois são esses fatores que irão influenciar no decorrer de toda a vida das meninas e meninos.

Para Furlani (2011),

Falar em direitos sexuais no âmbito da infância e da adolescência é discutir, como primeiro ponto, o “direito à educação sexual”. Neste sentido, mesmo que reconheçamos que os cursos de formação não habilitem, adequadamente, professoras/es para o trabalho de educação sexual na escola, a formação continuada pode e deve buscar suprir essa lacuna. O contexto escolar pode articular discussões que reflitam como a exclusão social da infância e da adolescência tem sido apontada, mais enfaticamente, sob o ponto de vista da violência, seja ela econômica, física, emocional, moral ou material. Mais especificadamente associada com as vivências da sexualidade, a vitimização sexual infanto-juvenil tem ocupado a mídia e alertado a humanidade sobre situações sexuais como: Exposição de seus corpos, submissão física, abuso sexual, pedofilia, pornografia, prostituição e turismos infantis. (FURLANI, 2011, p. 28 e 29)

Segundo Nóvoa (1995), a formação de professores é o lugar mais sensível das mudanças em curso no setor educativo, pois é um espaço em que não se formam apenas profissionais, mas também se produz uma profissão. O autor afirma que a formação de professores não deve se limitar ao ensino de técnicas, em que o professor apenas repete comportamentos monótonos e métodos de outros professores, mas que cada um possa se comprometer e refletir de maneira crítica sobre a educação dos alunos, valorizando sua formação e desenvolvimento individual, social, cultural e profissional.

Segundo Gatti (2010),

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 1375)

De acordo com Matos (2010) é de suma relevância enfatizar que a formação de professores é contínua, ela é uma área de investigação e de grandes descobertas, em que a cada momento o docente pode desenvolver sua capacidade profissional, operando, assim, transformações na identidade e profissionalidade docente. Neste sentido, o docente durante sua formação processual deve refletir e questionar de forma autônoma em relação a prática pedagógica e sobre as relações interpessoais presentes no dia a dia escolar, em que, estão intrínsecas questões de âmbito pedagógico (planejamento, currículo, etc.), psicológico, cultural, social, político, entre outros.

Nessa perspectiva, o professor, ao formar alguém, também se forma e, sobretudo, se transforma. Para que essa transformação ocorra, a dimensão ambiental deve também assumir o seu papel protagonista durante o processo formativo, ao lado das dimensões científicas e pedagógicas que constituem tal processo, de forma a possibilitar uma formação ambiental que seja crítica, emancipatória e reflexiva. (MATOS, 2010)

Nota-se a importância uma boa formação profissional e pessoal para que a comunidade acadêmica possa colaborar para a educação emancipatória de seus futuros alunos e de toda a sociedade, trabalhando com a diversidade sem pré-conceitos, mas sim, formando profissionais empenhados para uma educação progressista, inclusiva, de acesso e permanência para todos.

Segundo Arce (2009), o professor deve ter uma boa formação e qualificação, para ser apto a ensinar tendo um rigor filosófico e utilizar diversas metodologias norteadoras para enriquecer o ensino. Seu repertório deve haver criatividade e criticidade, de modo amplo, fazendo leituras críticas e se embasando em referenciais teóricos para melhorar sua mediação no ensino, esses fatores contribuirá sem dúvida para o processo de ensino-aprendizagem do próprio profissional quanto para seus alunos, sendo assim uma troca de conhecimentos contínua.



As práticas geradas a partir de dados sobre a realidade local, como as pesquisas- intervenção analisadas, ou a partir das próprias pessoas envolvidas no processo de empoderamento, foram oficinas sobre direitos, oficinas de reconstrução da história ou da cultura local, oficinas ou espaços de reconstrução de histórias de vida, espaços de reflexão sobre o cotidiano e/ou sobre papéis de gênero e participação em grupos políticos. As análises dessas estratégias encontraram resultados positivos a respeito do desenvolvimento de processos de empoderamento pelas mulheres envolvidas. (MARINHO E GONÇALVES, 2016, p. 87)

Percebe-se que, a formação de professores vai além da preparação para o mercado de trabalho, mas principalmente serve como fonte humanizadora colaborando com a formação integral humanística e profissional de si próprio como de outras pessoas, visto que o professor deve possuir saberes relacionados tanto a formalidade como também a informalidade que afetarão diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Finco (2007), precisamos pensar propostas pedagógicas que rompam com as opressões e dominações ideológicas androcêntricas e da sociedade patriarcal, para que assim, o ensino emancipatório possa fazer parte da vida das crianças como também de suas famílias e de toda comunidade externa.

## **4 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A EMANCIPAÇÃO DAS CRIANÇAS**

### **4.1 Brinquedos, brincadeiras e jogos**

Segundo Finco (2007), os brinquedos estão arraigados de intenções, simbologias e expectativas ligadas ao sexo da criança, elementos esses que foram construídos historicamente e socialmente, e incentivados pelas grandes indústrias e o sistema capitalista.

Os adultos ao escolherem os brinquedos, prejudicam a construção da identidade da criança, em muitas situações os brinquedos são escolhidos conforme o gênero da criança, ou seja, as meninas são estimuladas a brincarem com bonecas, maquiagens, objetos de plástico que representam utensílios domésticos (fogão, geladeira, ferro de passar roupa, máquina de lavar, vassoura, rodo, entre outros), enquanto os meninos brincam de bola, veículos de plástico, fazendinhas, “arminhas” de plástico, entre outros objetos que não representam o mundo doméstico e familiar.

Dentre os diversos tipos de brinquedos, aqueles que adotam mecanismos

sutis também são muito utilizados no cotidiano dos meios de comunicação para produzir a feminilidade e a masculinidade na criança. As meninas, desde muito cedo, recebem elogios quando a estarem limpinhas, perfumadas, como os cabelos longos e penteados e artificialmente enfeitadas – os brinquedos que lhes são destinados ensinam a serem bonitas. (FINCO, 2007, p. 109)

O mesmo serve para as brincadeiras e jogos, as das meninas são destinadas para o cuidado pessoal e familiar, enquanto do menino é para o entretenimento pessoal e para o mercado de trabalho. Nota-se fortemente o sexismo presente nas brincadeiras e brinquedos, em que são destinados não apenas a controlar os corpos das crianças, como também fazer com que criem um ideal do que é ser menina e menino, fazendo com que sejam assimilados e seguidos na vida adulta.

A forma como as meninas estão sendo moldadas para uma determinada feminilidade e como os meninos sofrem, nesse mesmo sentido, com as pressões para um determinado modelo de masculinidade justifica o fato de os brinquedos ditos femininos reproduzem uma determinada feminilidade e os brinquedos ditos masculinos revelarem os valores de uma masculinidade hegemônica. (FINCO, 2007, p. 111)

Apesar de vários fatores negativos influenciados pela indústria capitalista e sexista, os brinquedos são instrumentos que colaboram com o processo de construção da identidade da criança, sendo assim, são instrumentos metodológicos fundamentais para serem utilizados desde os primeiros anos de vida, a interação e a manipulação com objetos ajudam no desenvolvimento dos cinco sentidos da criança.

Conforme Shiavo e Ribó (2007), o corpo da criança é referência e ele se desenvolve por meio de estimulações e explorações dos espaços externos e internos presentes no seu dia a dia, as atividades cotidianas, como, por exemplo, os jogos e as brincadeiras, os diálogos e as experiências vivenciadas, proporcionam a construção do conhecimento.

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-- se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao

mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. (BRASIL, 2017, p. 38 e 39)

Neste sentido, nota-se a relevância de trabalhar a estimulação dos cinco sentidos na criança desde a educação infantil, e a escola é um caminho para a execução dessas atividades para aprimorar o desenvolvimento das habilidades dos cinco sentidos e a percepção das diferentes sensações a partir dos estímulos sensoriais. Além da estimulação por meio dos brinquedos, o educador deve explicar para a criança, que ela pode brincar com o brinquedo que ela tenha vontade, independentemente do seu gênero, que os brinquedos servem para brincar e aprender, sem segregações sexistas.

[...] Ao encontrarem espaço para a transgressão, outras meninas e meninos vão além dos limites do que é pré-determinado para cada sexo, desejam brinquedos diferentes daqueles que lhes são impostos e buscam outros sentidos ressignificando a cultura na qual estão inseridos e demonstram formas variadas e originais de relacionamento. Ao contrariarem as expectativas dos adultos, meninas e meninos problematizam suas vidas, criam novas formas de relações, transgridam. A positividade das transgressões se traduz na forma como resistem aos padrões pré-estabelecidos, quando expressam seus desejos, recriam e inventam novas formas de brincar, novas formas de ser menino e de ser menina. (FINCO, 2007, p. 115)

#### **4.2 Instrumentos audiovisuais**

No que se refere à importância da música para as turmas da Educação Infantil, de acordo com Brasil (1998), o trabalho com a música deve valorizar a expressão e a forma de conhecimento acessível das crianças, principalmente aquelas que apresentem algum tipo de necessidades especiais. A linguagem musical é um ótimo meio para o desenvolvimento da expressão, da autoestima, do equilíbrio, autoconhecimento, além de que é um fator colaborador da integração social, sendo assim um recurso riquíssimo para a elaboração das aulas direcionadas ao berçário e outras turmas.

De acordo com Duarte e Batista (2015) a música é uma maneira de a criança desenvolver memória, linguagem, ritmo, harmonia, fala, entre outras habilidades. Os mesmos autores citam Ferreira, em que ele defende a ideia de que a música se funde como algo essencial a ser trabalhado com a criança, para que ela veja o mundo por meio de todos

seus sentidos, ressaltando que a mesma é um instrumento que contribui na aprendizagem e no desenvolvimento. Neste sentido, a música globaliza espontaneamente vários aspectos a serem ativados no desenvolvimento da criança: cognitivo, linguístico, psicomotor, afetivo, social, etc.

Neste sentido, é importante trabalhar músicas e desenhos infantis que falam do conhecimento do corpo, dos órgãos do sentido (paladar, olfato, visão, tato e audição), que estimulam o movimento e o raciocínio lógico. Conforme Varotto (2013), o trabalho com a música enriquece o desenvolvimento das expressões corporais da criança, por meio de movimentos, sensações e gestos, a criança conhece seu corpo e aprimora seus sentidos, conforme diferentes tipos de ritmos e melodias.

Em relação a filmes e desenhos infantis, é preciso ter critérios rígidos de seleção de ferramentas, em que não se deve trabalhar com qualquer tipo de materiais audiovisuais descontextualizados, é necessário ter rigor pedagógico para nortear melhor o andamento das aulas.

### **4.3 Leitura e contação de história**

Em relação à contação de histórias, a autora Varotto (2013) relata a importância e a necessidade de trabalhar com as crianças, livros, parlendas, narrativas, contos, poesias, músicas, desenhos animados, entre outros recursos, para que haja estimulação e maior apropriação da linguagem e de conhecimento de mundo, pois são fatores que favorecem o desenvolvimento da compreensão e da forma de expressar da criança.

Luiz e Silva (2016) afirmam,

As histórias são facilitadoras do processo de criatividade, e por isso, podem ser utilizadas em qualquer idade e sem um conhecimento prévio das angústias das crianças, e o momento de desenvolvimento em que se encontra. Mas se a história não for adequada ao nível de desenvolvimento, não lhe interessará e desta forma perderá o seu efeito motivador. Quando adequadas à idade, funcionam como facilitadoras do processo de elaboração dos sentimentos como medo, angústias e problemas internos. E quando bem trabalhadas suscitam a imaginação, dando condições emocionais para superar as adversidades da vida. (LUIZ; SILVA, 2016)

O ato de contar história em sala de aula deve ser abordado segundo Bettelheim (2002), porém, não é qualquer livro que pode ser escolhido para este ato, é importante

escolher algo que chame a atenção da criança, que ela possa interagir com a história e os personagens, estimulando a imaginação da cena contada de maneira contextualizada.

Outro fator essencial durante a leitura das histórias, é mostrar as ilustrações dos livros, momento esse que enriquece a imaginação das crianças, como afirmam Luiz e Silva (2016):

Outro fator importante no momento de determinar a leitura são as ilustrações. Em muitos casos elas somente manipulam a atenção, mas geralmente apresentam em seu colorido a oportunidade para o professor aguçar a curiosidade pelo texto despertando o interesse em ler. As figuras, especialmente para os pequenos, encanta e pode ser fonte de prazer. (LUIZ; SILVA, 2016)

Neste sentido, em relação a luta antissexista e a emancipação das crianças, principalmente das meninas, é de extrema relevância que a história da mulher precisa ser contada dentro da sala de aula, explicando aos alunos a diferença cultural, econômica e social de cada mulher em determinada localidade. As mulheres em grupos sociais diferentes possuem características de vida diferente, a alimentação, o trabalho, a moradia, a religião, são fatores que diferenciam, sendo importante explicar esses fatores sem que haja discriminações, preconceitos e anacronismos.

Conforme Saffioti (1987),

É preciso atentar, porém, para os diferentes significados da história. Do ponto de vista das classes sociais, podem-se distinguir, basicamente, dois sentidos da história: o das classes dominantes e o das classes subalternas. Do ângulo das categorias de sexo, as mulheres, ainda que façam história, tem constituído sua face oculta. A história oficial pouco ou nada registra da ação feminina no devenir histórico. Isto não se passa apenas com mulheres. Ocorre com outras categorias sociais discriminadas, como negros, índios, homossexuais. Deste fato decorrem movimentos sociais, visando ao resgate da memória, geralmente não registrada, destes contingentes humanos que, atuando cotidianamente, ajudaram e ou ajudam a fazer história. (SAFFIOTI, 1987, p. 11)

Outro elemento relevante é mostrar as vestimentas, modo de vida, relações sociais, trabalho, qual era o “papel da mulher”, dentre outros fatores sociais e culturais de diferentes tipos de épocas, abordando as lutas das mulheres em busca dos seus direitos, livros e fotos de mulheres ajudará nesse processo.

Devemos relatar a omissão da história da mulher por décadas, em que nas histórias, os movimentos e lutas sempre eram liderados e contados por homens, em

diversas situações, as mulheres escreviam livros, poesias, poemas e músicas e assinavam com nomes fictícios masculinos para que pudessem ser aceitos pela sociedade. Todos esses fatores colaboraram e ainda colabora para que o sexismo fique enraizado na sociedade, sendo reproduzido no espaço escolar.

## **5 METODOLOGIA**

A metodologia adotada para a elaboração desse texto é a bibliográfica, segundo Sampieri; Collado e Lúcio (2006) que defendem para essa metodologia, algo para além do elencamento de artigos, capítulos de livros e livros, em uma dada fonte, seja eletrônica ou física, manual, em uma biblioteca, a coerência de um texto ensaístico, bem organizado, coerente e que, sobretudo, seja uma resposta à problemática da investigação.

As buscas se deram tanto no Google Acadêmico, como em literaturas específicas da temática, presentes na área da educação sexual e que já estavam presentes na construção em pesquisa e formação em pesquisa da primeira autora. Assim, se seguiu, como critério de inclusão, tanto dos textos presentes e apresentados, até aqui, como os apresentados a seguir, na seção 6.

## **6 RESULTADOS/DISCUSSÃO BREVE**

De acordo com Bozon (2004, p. 14), a sexualidade é uma “esfera” específica, porém não autônoma do comportamento humano, mas que entende os atos, significados e relacionamentos, “e é o não-sexual que confere significado ao sexual”.

Na perspectiva de Bozon (2004), todos os conhecimentos, os saberes e as representações referente a sexualidade, até mesmo as disciplinas relacionadas à sexualidade, são produtos históricos e culturais que colaboram para modelar e transformar os cenários culturais da sexualidade, em que pode segurar o que descrevem.

Neste caso, pensando que a sexualidade é um produto histórico, social e cultural, onde tem o poder de moldar e modificar os cenários, podemos então relacionar esse cenário diretamente ao contexto educacional, ou seja, a importância de as instituições de ensino abordarem sobre a educação sexual e a sexualidade para a mudança de realidades na educação.

Segundo Furlani (2011), a escola está sempre atrasada no que diz respeito às

práticas sociais das crianças e jovens, posteriormente atrasada sobre a capacidade de transformação dos padrões de comportamento existentes dentro da escola, por falta de discussões sobre a educação sexual no ambiente escolar.

[...] O sexo, o gênero, a sexualidade, a raça, a etnia, a classe social, a origem, a nacionalidade, a religião, por exemplo, são identidades culturais que constituem os sujeitos e determinam sua interação social desde os primeiros momentos de sua existência. A sexualidade é construída discursivamente e se manifesta na infância, na adolescência, na vida adulta e na terceira idade. Educadores/as parecem aceitar o entendimento hegemônico de que a abordagem da sexualidade deve acontecer apenas na adolescência (5ª a 8ª série). Esse entendimento educacional é limitado e parece se amparar na ideia de que a “iniciação sexual” só é possível a partir da capacidade reprodutiva (puberdade) [...]. (FURLANI, 2011, p. 67)

A partir das ideias da autora Furlani (2011), podemos entender que é imprescindível discutir sobre educação sexual desde a infância, para que as crianças possam desenvolver suas identidades culturais, respeitando à diferença. Mas para que isso ocorra, é necessário quebrar ideologias de que a educação sexual é ligada apenas ao ato sexual e a reprodução. Nessa perspectiva deve inserir o empoderamento de meninas, pois geralmente o autoconhecimento dos corpos são diferentes entre os sexos, os meninos tem “maior” liberdade de autoconhecimento dos seus corpos e de seus órgãos, enquanto para as meninas as informações são ocultas e consideradas como tabus.

Coeducação significa um ensino misto onde se prioriza a convivência entre meninas e meninos, que desenvolvam as atividades pedagógicas, juntos. A coeducação garante a existência de momentos específicos para cada sexo, mas, assumidamente, entende como fundamental a convivência mútua. É por meio da socialização do conhecimento, sem nenhuma restrição decorrente do sexo, que a escola pode ser inquestionavelmente democrática. A convivência mútua e o compartilhamento de experiências subjetivas e materiais são um modo de meninos e meninas, rapazes e moças, homens e mulheres conhecerem e questionarem as desigualdades de gênero, respeitando-se mutuamente e colocando em xeque os pressupostos que legitimam o sexismo, o machismo e a misoginia. Considerar que certos assuntos e/ou informações dizem respeito a apenas a meninas (ou a meninos) é contribuir para um modelo de educação parcial e fragmentado que tende a legitimar as desigualdades nas relações de gênero, privar as crianças de informações e fragilizar o entendimento de “uma escola que desenvolve integralmente suas crianças” (FURLANI, 2011, p. 68 e 69)

Deste modo, os de projetos de trabalho na Educação Infantil precisam oferecer

uma educação de viés igualitário, sem definições pré-concebidas para cada gênero, em que o foco do ensino seja a formação integral do aluno, formação essa de caráter humanizador, igualitário, progressista e emancipatório.

Desta forma, Saffioti (1987) afirma que,

[...] A igualdade de oportunidades pressupõe a partilha de responsabilidades por homens e mulheres, em qualquer campo de atividade, aí incluso o espaço doméstico. Não se trata de ensinar os homens a auxiliarem a mulher no cuidado com os filhos e a casa, pois sempre que a atividade de alguém se configurar como ajuda, a responsabilidade é do outro. Trata-se de partilhar a vida doméstica, assim como o lazer e as atividades garantidoras do sustento da família. Nada mais injusto do que tentar disfarçar a dominação dos homens sobre as mulheres através da "ajuda" que os primeiros podem oferecer as últimas. (SAFFIOTI, 1987, p. 15)

A autora Marimon (1999), retrata da necessidade de a escola ajudar na construção das identidades sociais e culturais da criança, sem que haja distinções de modos de ser e agir por conta do gênero:

[...] Analisando conjuntamente com as alunas e os alunos os papéis que a sociedade atribui a cada sexo (estudando os modelos que a televisão e as histórias em quadrinhos apresentam, realizando pesquisas, etc.) e ajudando-os a descobrir o que de bom e de mau tem cada um, mas sobretudo, a limitação imposta a cada pessoa ao ter que se submeter aos estereótipos que a sociedade, gratuitamente, impõe a seu gênero. Esta análise levará a descobrir a existência de inúmeros esquemas de conduta atribuídos a cada sexo, que não têm relação com capacidades inatas nem formas espontâneas de comportamento, e sim, com a reprodução, dos modelos existentes. A sensibilidade, a ternura, a atenção às relações interpessoais não têm por que ser patrimônio exclusivamente feminino. [...]. A medida que o leque possível de condutas aumenta, a personalidade de cada um se enriquece com novas contribuições, e se aprenderá com isso que há muitas formas de ser mulher, assim, como há muitas formas de ser homem. (MARIMON, 1999, p. 74 e 75)

Outro ponto relevante é entender que o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil no que diz respeito à educação sexual, gênero, sexualidade e empoderamento feminino, são ações que devem estar preocupados não só com uma aula em si, mas com o desenvolvimento de temáticas culturais ao longo de todo processo educacional.

Afinal, para que tentar emancipar as crianças tão cedo? Essa é uma questão imprescindível que procuro discutir, ao observar a sociedade brasileira e a escola,



percebe-se que há uma grande necessidade de educar as crianças nesse viés emancipatório, para que elas possam se conscientizarem de maneira crítica e autônoma, conhecendo e respeitando seus direitos e deveres, buscando uma transformação social em busca da equidade social.

Crianças que desde pequenas, entre seus quatro meses à cinco anos, idade dos alunos matriculados na pré-escola (Educação Infantil), possam crescer em um ambiente inclusivo e com diversidade, em que todos as pessoas possuam e compreendam os mesmos direitos sociais, políticos, culturais e econômicos, para isso, a Educação Sexual é norteadora nesse processo de conhecimento e conscientização.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nota-se que, é possível uma educação sexual emancipatória para as crianças desde a primeira infância, porém é necessário que os educadores da Educação Infantil e da Educação Básica, possam se aproximar em relação a Educação Sexual nas temáticas de gênero e sexualidade, para que os mesmos, possam pensar e propor saídas junto com a comunidade escolar, gestão escolar e família, ou seja, com toda a sociedade, para que democraticamente juntos possam apontar alternativas em busca da minimização das dificuldades encontradas no interior da Educação Infantil em relação ao sexismo e a desigualdade de gênero, sendo assim, buscando uma educação social de qualidade em termos de uma sexualidade emancipatória.

Deste modo, é de extrema relevância discutir sobre essas temáticas desde a infância, para que as crianças possam crescer e se desenvolver numa perspectiva crítica em relação a gênero, sabendo dos seus direitos e deveres, respeitando o próximo. Esses fatores contribuem sem dúvida para a formação integral da criança, no desenvolvimento das suas identidades múltiplas, para além da sexualidade e da cultura, em especial, no combate à violência de gênero.

Existem muitas barreiras para serem enfrentadas na busca pela igualdade social, sendo fundamental a inserção dos assuntos debatidos nesse texto serem inseridos nas políticas públicas e nos currículos escolares, de forma democrática independente da classe social, raça e etnia, ou seja, pedagogias progressistas e emancipatórias, lutando contra o racismo, o capitalismo, o capacitismo, o machismo e o sexismo, com intuito de conscientizar e de libertar a sociedade das ideologias dos dominantes.

Por isso da necessidade que os educadores se apropriem sobre os aspectos do processo de ensino-aprendizagem por meio dos corpos e mentes das crianças, valorizando movimentos, gestos e expressões, explorações dos corpos, espaços e objetos para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, sensitivo e social da criança, pois são esses fatores que irão influenciar no decorrer de toda a vida das meninas e meninos.

Nesta perspectiva, acredita-se na relevância de uma formação profissional e pessoal para que a comunidade acadêmica possa colaborar para a educação sexual emancipatória de seus futuros alunos e de toda a sociedade, trabalhando com a diversidade sem pré-conceitos, mas sim, formando profissionais empenhados para uma educação progressista, inclusiva, de acesso e permanência para todos.

## 8REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. A formação de professores de educação infantil. In: Martins. Lígia M. (org). **Ensinando os pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2009, p. 51-91.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BOZON. Michel. **Sociologia da sexualidade**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes- Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 3v.: il. Volume 1, 2 e 3.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: Uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia, 2005. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, mai./ago., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566> Acesso em: 21 abr. 2022.

DUARTE, Bruna da Silva. BATISTA, Cleide Vitor Mussini. **Desenvolvimento Infantil: Importância das Atividades Operacionais na Educação Infantil**. (2015). Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/DESENVOLVIMENTO%20INFANTIL.pdf> Acesso: 05 dez. 2020.

FARIA. Ana Lúcia Goulart. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 279-287, 2006. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-83332006000100012&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-83332006000100012&lng=pt&tlng=pt) Acessado em 07 jan. 2021.

FINCO, Daniela. A Educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FINCO, Daniela. GOBBI, Marcia Aparecida. FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil- ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas-FCC, 2015.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula**. Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> . Acesso: 02/12/2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª edição. São Paulo. Cortez. 2013.

LUIZ, Dilair Bartziki dos Santos. SILVA, Euzinete Alves da. **A importância da contação de histórias na Educação Infantil**. 2016. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-contacao-de-historias-na-educacao-infantil/148203> Acesso em 09 nov. 2020.

MARIMON, Montserrat Moreno. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

MARINHO, Paloma Abelin Saldanha. GONÇALVES, Hebe Signorini. Práticas de empoderamento feminino na América Latina. **Revista de Estudios Sociales**, n. 56, Bogotá, abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.7440/res56.2016.06> Acesso em 03 set. 2019.

MATOS, Mauricio dos Santos. MATOS, Myrna Elisa Chagas Coelho. **O conceito de formação e a pertinência de cursos de formação continuada: em busca de uma formação ambiental crítica, emancipatória e reflexiva**, 2010. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=902> Acesso em 03 dez. 2020.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. **Profissão professor**, 2º edição, Porto Editora, 1995.

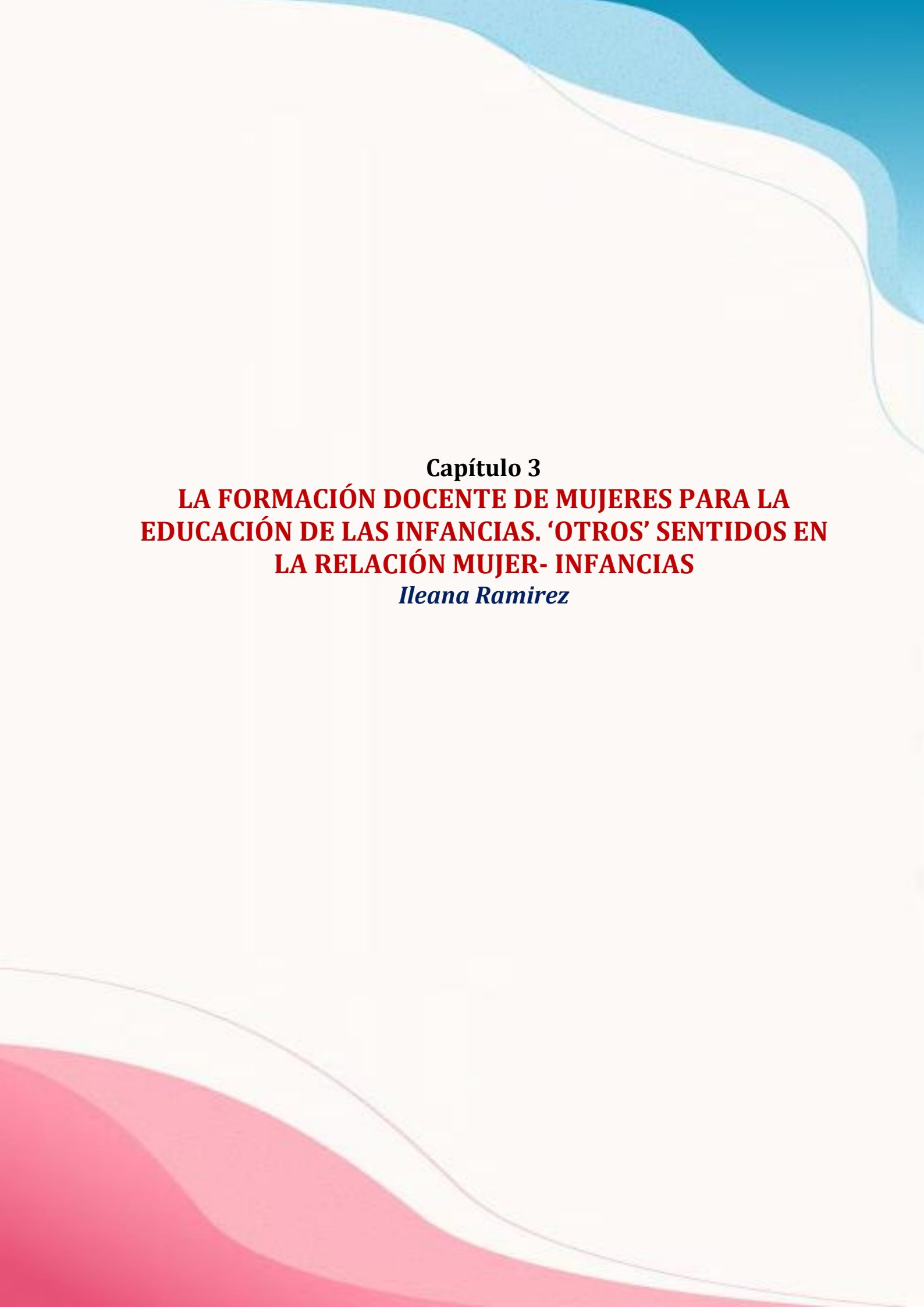
RIBEIRO, Pollyanna Rosa.; OLIVEIRA, Keila Andrea Santiago. **Projetos de trabalho na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

SAMPIERI, Roberto Hernández.; COLLADO, Carlos Fernández.; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SHIAVO, Adriana Aparecida. Noronha. RIBÓ, Cristiane M. Escamilhas Estimulando todos os sentidos de 0 a 6 anos. In: **Seminário do 16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil UNICAMP**, Campinas, 2007. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss17\\_01.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss17_01.pdf) Acesso 11 nov. 2020.

VAROTTO, Michele. Vamos explorar os objetos!. In: Arce, Alessandra (org). **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2013.



**Capítulo 3**  
**LA FORMACIÓN DOCENTE DE MUJERES PARA LA  
EDUCACIÓN DE LAS INFANCIAS. 'OTROS' SENTIDOS EN  
LA RELACIÓN MUJER- INFANCIAS**  
*Ileana Ramirez*

# LA FORMACIÓN DOCENTE DE MUJERES PARA LA EDUCACIÓN DE LAS INFANCIAS. 'OTROS' SENTIDOS EN LA RELACIÓN MUJER- INFANCIAS

*Ileana Ramirez*

## 1 INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta avances de una investigación en curso, que tiene como propósito el estudio de las características que asume la formación docente para las infancias en una Universidad pública, ubicada en la provincia de Chaco, en el nordeste de la Argentina. Dicha investigación asume dos tipos de lecturas. Por un lado, una lectura histórica que busca conocer los sentidos o mandatos fundantes en torno a la carrera de Profesorado en Educación Pre-Elemental, en la década del 70 en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). De allí que se indaga sobre los sentidos de formación, los referentes y las instituciones paradigmáticas, que han participado en la conformación de la carrera mencionada y han dejado una impronta pedagógica, en la universidad y a nivel regional.

La mirada histórica, nos permite entender una serie de rasgos instalados, naturalizados en torno a la mujer, a las características que debe asumir la construcción de su identidad docente y a la expectativa en el ejercicio como docente para la educación de las infancias.

La segunda lectura, que la denominamos pedagógica, busca situar la mirada en el presente para comprender cuáles son y cómo se van construyendo los sentidos sobre la formación docente que elaboran algunos de sus protagonistas en la experiencia de formación, en el contexto universitario. Esta lectura apunta a realizar un ejercicio de pensamiento que es reflexionar sobre la formación docente, sobre la educación, priorizando la construcción de un pensamiento pedagógico crítico.

Este es el escenario desde el que se piensa y se escribe este artículo, que tiene como finalidad dar a conocer y poner a discusión avances de nuestra investigación, específicamente desde la propuesta de lectura del presente.

El punto de partida para esta oportunidad, es poder reflexionar sobre las representaciones sociales y educativas instaladas sobre las estudiantes mujeres que eligen la carrera de profesorado en Educación Inicial y su vinculación con las infancias,

con los niños y niñas; con la representación social construida en torno a lo que significa ser profesora de Educación Inicial y a las características que el vínculo con los niños y las niñas debe asumir. Respecto al abordaje metodológico, adoptamos una perspectiva cualitativa de la investigación. Desde allí proponemos una lectura de las experiencias de formación de estudiantes mujeres del Profesorado de Educación Inicial. Dichas experiencias fueron narradas en el trabajo en entrevistas en profundidad. Se entrevistaron a cinco estudiantes que cursaban el último año de la carrera mencionada. De esta manera es que nuestro estudio asume una perspectiva de análisis cualitativa, ya que, como expresa Vasilachis de Gialdino (2006) pretende la valoración y el intento por descubrir sentidos sobre educación, infancia y formación docente que las entrevistadas han construido a partir de sus experiencias de formación en relación al rol y a una identidad docente en el trabajo con las infancias.

Por otra parte, teniendo en cuenta que nos enfocamos en la mirada de las protagonistas, buscando establecer las relaciones significativas que surgen a partir de los acontecimientos narrados, se considera como procedimiento metodológico el enfoque biográfico-narrativo.

Con este marco, algunas de las preguntas que nos orientan son: ¿con qué concepciones sobre ser docente llegan las mujeres a la formación para el trabajo con las infancias? ¿es posible el trabajo docente con las infancias sin asumir el rol de 'madre'? ¿se pueden quebrar los estereotipos en torno a las mujeres docentes?

## **2 MATERIALES Y MÉTODOS**

### **2.1 Sobre las decisiones metodológicas adoptadas**

Nuestro trabajo asume una perspectiva cualitativa, en tanto se enfoca en la mirada de los y las protagonistas, y busca establecer relaciones significativas que surgen a partir de los acontecimientos narrados. Recurriremos a procedimientos metodológicos provenientes de la perspectiva narrativa-biográfica, lo que nos permitirá poner énfasis en las voces de las protagonistas. Desde allí nos acercamos a lo que denominamos 'narraciones de formación', entendidas como las experiencias que estudiantes del profesorado en Educación Inicial han podido poner en palabras, en ocasión de entrevistas en profundidad. En el año 2020 se realizaron cinco entrevistas a estudiantes mujeres,

entre 23 y 30 años de edad, que cursaban su último año de formación en la Facultad de Humanidades de una universidad pública. Sus palabras tienen un sentido luego de haber transitado gran parte del trayecto de formación y de encontrarse en un momento de cierre, de proyección.

En sus relatos van apareciendo acontecimientos que son significados como relevantes, porque algo ha modificado en sus ideas previas sobre la infancia, la docencia, la formación, el conocimiento.

El abordaje seleccionado nos permite obtener información de manera flexible, adecuando los temas de conversación a lo que va emergiendo en el trabajo de campo, en un ida y vuelta permanente entre la obtención de la información y la construcción de categorías que permitan una mayor comprensión de nuestro tema de estudio. Al respecto Bertaux (1997) destaca los aportes de las investigaciones flexibles que permiten el diálogo permanente en la producción de conocimientos como un espacio compartido entre “investigadores-investigados”, “realidad- objeto de estudio” y “pasado y presente”.

La forma dialógica, no se desgrana siguiendo una línea cronológica exacta, sino que reconoce idas y venidas, da espacio a los olvidos y a los recuerdos, a las enunciaciones y a las reformulaciones. Lo que recogemos cuando realizamos un relato son las interpretaciones de la persona entrevistada sobre hechos de los cuales ha formado parte, que se elaboran a partir del presente, de los deseos, proyectos y perspectivas en el momento en que realizamos la entrevista (MALLIMACI y GIMÉNEZ BÉLIVEAU, 2006, p. 175). En este sentido, la experiencia adquiere un lugar relevante,

Epistemológicamente, y partiendo de la noción de experiencia como factor de la construcción y apropiación del conocimiento, resulta apremiante que tanto estudiantes como profesores comiencen a reconocerse como interlocutor@s válidos de este proceso. Para ello es necesario que logren mirarse como otr@s. Un otr@ que aparece y toma forma frente a mí al tiempo que irremediabilmente me lleva a mirarme. Es en el encuentro de es@ otr@ donde logro reconocermé. La existencia sucede como acontecimiento que, a partir de la alteridad, dibuja la diferencia y permite el contacto consigo mism@. (CASTILLO AGUILAR, 2019, p. 95)

Entendemos que el método biográfico puede ser nuclear dentro de las aproximaciones cualitativas en las Ciencias Sociales, dice Pujadas Muñoz (1992)

[...] en tanto permite a los investigadores sociales situarse en ese punto



crucial de convergencia entre (...) el testimonio subjetivo de un individuo a la luz de su trayectoria vital, de sus experiencias, de su visión particular, y (...) la plasmación de una vida que es el reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores esencialmente compartidos con la comunidad de la que el sujeto forma parte (p. 44).

En la misma línea, entendemos la investigación como un proceso de “deconstrucción” de la realidad, reinterpretando los hechos considerados familiares por las y los participantes. Esto consiste fundamentalmente en hacer una lectura distinta de los acontecimientos, situándolos en sus contextos sociales, políticos, económicos y morales, de forma que se acceda a las condiciones en que estos procesos aparecen. Intentamos, por tanto, que los acontecimientos cotidianos, considerados como “normales” por parte de las personas, sean vistos de una manera distinta, profundizando en las razones de los mismos.

### **3 RESULTADOS Y DISCUSIONES**

#### **3.1 Contextualización y punto de partida: rasgos de identidad de la formación docente para las infancias en la Argentina y en el contexto provincial**

Como mencionáramos previamente, el abordaje histórico, es una de las miradas trabajadas en nuestra investigación. Es por ello que decidimos presentar un breve planteo sobre la construcción histórica de las mujeres como docentes para las infancias en Argentina y, específicamente en la región nordeste de dicho país. Éste no pretende ser un planteo exhaustivo, pero sí de contextualización del eje de análisis propuesto en este artículo.

Es inevitable reconocer la centralidad de la educación primaria en la configuración y desarrollo de nuestro sistema educativo en Argentina a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, a través de las Escuelas Normales Nacionales, constituyéndose una de las características fundacionales del sistema que propició un proceso de institucionalización mucho menos sistemático de la formación de docentes para otros niveles. Las escuelas normales, que eran parte de la educación secundaria, constituyeron un campo histórico denominado ‘el normalismo’. Entre sus rasgos presenta el de feminización, entendido como la centralidad de esta formación destinada a las mujeres, de distintos sectores sociales. Vinculado a esta característica, aparecen otras tales como la vocación y el

apostolado, abonando el sentido de que el ejercicio de la docencia es una continuación de las tareas del hogar:

[...] la biologización de las tareas y roles conlleva a que ser mujer devenga sinónimo de madre y, por tanto, la feminización de la matrícula docente conllevó a que la maestra sea vista como la segunda madre. Esto es, considerar a la escuela como continuidad del hogar, y la educación recibida como la perpetuación de la educación familiar. (COVACEVICH, 2019, p.162).

Será casi a mediados del siglo XX, acompañado de la organización gremial y el advenimiento de los derechos laborales, que la docencia comienza a ser considerada como un trabajo. (COVACEVICH, 2019).

Para Covacevich (2019) el normalismo, "(...) es la primera de las tradiciones pedagógicas consolidadas en nuestro país" (p. 160). Según Davini (2008, p. 20), las tradiciones son:

[...] las configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas, y a la consciencia de los sujetos. Esto es que más allá del momento histórico que las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas, y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.

Asimismo, estas instituciones se constituyeron en una salida decente para las mujeres de sectores sociales medios y medio bajos que encontraban en la docencia para la educación de los niños y las niñas una posibilidad de inclusión en la vida pública y de ascenso social a través de un empleo respetable (ALLIAUD, 2010). Un reconocido historiador de la educación argentina llegó a decir que el normalismo constituía una opción válida de salida laboral para las mujeres a fines del S. XIX, y lo describió de esta manera : *"la singer o la tiza"*.

En ese sentido, resulta innegable el papel medular de la educación institucional en la construcción de las identidades nacionales durante la primera mitad del siglo XX. Será a partir de la década del '30 que comienza a percibirse un paulatino cambio a partir de la realización de algunas propuestas de orientación escolanovistas (por ejemplo, la pedagogía montessoriana y la pedagogía decroliana). Lo que refiere específicamente a la formación docente para el trabajo en los jardines de infantes, en este contexto que

estamos presentando, tiene lugar la creación del Profesorado “Sara Ch. de Eccleston” y el Jardín de Infancia “Mitre”, pioneros en la formación docente para el nivel en el país, localizado en la ciudad de Buenos Aires, capital de la Argentina (DIKER y TERIGI, 2003; VASTA y GISPERT, 2009). Es decir, la formación docente específica en una institución de educación superior no universitaria. Esta fue una de las características centrales de la formación, en cuanto a dimensión institucional.

Sin embargo, la formación docente para el trabajo con las infancias, estuvo atravesada por un histórico dilema: el debate sobre el carácter educativo o doméstico del jardín de infantes, (CARLI, 2002; DIKER y TERIGI, 2003; PONCE, 2012), “(...) esta polémica sobre la función del nivel replica en debates acerca del peso que corresponde, en los planes de estudio, a la formación llamada ‘pedagógica’ (centrada en la función educativa del jardín) frente a una capacitación de tipo puramente asistencial (centrada en el entretenimiento y el cuidado de los niños)” (DIKER y TERIGI, 2003, p. 46).

### **3.2 ¿Qué pasaba en Chaco, al nordeste de la Argentina?**

En esta provincia se avanzó en acciones vinculadas a la formación específica para el trabajo docente con las infancias, inicialmente como cursos de capacitación para maestras de educación primaria en ejercicio o con interés de trabajar en jardines de infantes, luego como carrera a término en el ámbito universitario, y finalmente de carácter permanente en 1984. Esta acción se argumenta en los datos de la época que arrojaban que, para 1972, un 80% eran Maestras Normales Nacionales, es decir, docentes formadas para el ejercicio en escuelas primarias y sólo el 20% restante contaba con una formación específica (SCHMID, SOSIO DE ITURRIOZ, BOCCO DE VARISCO, DUPRAT DE MARTINA, 1972).

En este sentido, cabe reconocer que en la provincia del Chaco, la formación docente para las infancias fue una construcción de larga data, que inició en la década de los 60 como una clara política educativa provincial, a cargo del Consejo General de Educación de la provincia del Chaco, específicamente de la Inspección Técnica - Área Pre-elemental, y que tomó forma de cursos de capacitación destinados a aquellas Maestras Normales que no poseían título específico. Estos casi diez años de desarrollo de los cursos, movilizó a maestras, a referentes de la época como Soledad Ardiles Gray de Stein, incentivó la reflexión sobre la docencia como también la participación en agrupaciones de docentes

que luchaban por su situación laboral, y convirtió a la provincia del Chaco en un escenario que permitió el encuentro de perspectivas epistemológicas, de personas, de sentidos de formación, provenientes del centro y norte del país.

Posteriormente (1970) se articularon con la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), creando la carrera de Profesorado en Educación Pre- Elemental en dicho ámbito. Su primer plan de estudios fue inédito en varios sentidos. Por un lado, al ser considerada una de las pocas carreras de formación de docentes para las infancias en el ámbito de una universidad. Por otra parte, por las características que asumió, da cuentas de la complejidad de la formación que se pensaba, ya en esos tiempos. Por ejemplo, los objetivos generales planteados para el profesorado de Educación Pre-elemental apuntaban a una preparación filosófica, “para elaborar los fines y objetivos de la educación pre-elemental, en relación con los de la educación del país”; una preparación psicológica, “para conocer las características del niño de 0 a 7 años”; preparación sociológica para “orientarlo en la interpretación de las necesidades educacionales de la comunidad donde funcionen los establecimientos pre- elementales” (Informe, 1972: 3).

Estos objetivos refuerzan la noción de una formación docente integral, arraigada a un contexto específico, en consonancia con la idea de que “la naturaleza de la enseñanza pública requiere que los estudiantes sepan mas que la materia que van a enseñar. También necesitan una comprensión fundamental de las cuestiones que son inherentes a la naturaleza económica, política y cultural de la propia enseñanza escolar” (GIROUX, 1993, p. 281, En HERNÁNDEZ ARAGÓN y FLORES HERNÁNDEZ, 2021, p. 36). Una formación amplia que se perfila hacia una profesionalización de la tarea docente.

A la fecha, y con las modificaciones sufridas con el tiempo, el plan de estudios de la carrera sigue pregonando por una formación integral.

Estos sentidos plasmados en los documentos curriculares entran en tensión con testimonios que informan sobre las dificultades que en la cotidianeidad se presentaron en el desarrollo de esta carrera. En la voz de personas que participaron del proceso de creación del profesorado en Educación Pre-Elemental en el ámbito universitario nos plantea que generó revuelo al irrumpir en un contexto considerado predominantemente academicista, una carrera con una lógica diferente. De pronto la Facultad se llenó de mujeres, instalando a nivel institucional la preocupación por la masividad, hasta ese entonces desconocida en las otras ofertas académicas. Asimismo, comenzaron a circular representaciones tales como que las estudiantes vienen a jugar.

### **3.3 Sobre ciertas continuidades: las representaciones sobre el trabajo con las infancias. Expectativas y decisión de estudiar esta carrera**

Hay un punto de partida que consideramos en nuestra investigación, un inicio que se mezcla con los sentidos de una matriz fundante en el campo de la educación argentina y que refiere a las representaciones sociales y educativas construidas en torno a la docencia para las infancias, tal como lo presentamos en el apartado anterior. También aparecen vinculadas a éstas, representaciones sobre la carrera de profesorado en Educación Inicial y las características que asume la formación. En consonancia con esto, están aquellas representaciones que decretan el tipo de vínculo que deben tener estas mujeres con las infancias, por el solo hecho de estudiar esta carrera.

Entendemos que una representación social es un constructo discursivo que dota de sentido al mundo, construyendo realidad.

En términos epistemológicos, las representaciones sociales en tanto cuerpo teórico, asumen la existencia de un mundo exterior que es captado por los sujetos a partir de directrices configuradas por el establecimiento de consensos, generando marcos de referencia que «vuelven lógico y coherente el mundo para los sujetos organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones que existen entre ellos» (Martinic, 2006:303) (...) En consecuencia, el análisis de las representaciones sociales es de gran relevancia puesto que tal como menciona Vasilachis (2007), ellas podrían promover discursos que tienden a la naturalización de situaciones sociales, atentando contra posibilidades de transformación social. (CÁRCAMO VÁZQUEZ, 2008, p. 248).

Cuando hablamos de representación instalada referimos a la construcción social y educativa sobre determinadas aptitudes y características que las mujeres que eligen esta carrera de formación docente deben poseer, por ejemplo: el “ser maternal”, “el amor incondicional a los niños”. Aspectos que, sin dudas, impactan en el vínculo que se construye con el niño y la niña en las salas de los jardines de infantes.

Es un punto de partida porque estas representaciones estaban presentes y son reconocidas por las entrevistadas, pero en algunos casos generaba ciertas sospechas, al decir de una de ellas: “yo veía que estaba muy desacreditado el nivel inicial y a mi me parecía que no era tan así, que tenía que haber algo mas atrás de la visión que se tenía (de la docente para la educación de las infancias), que recorta papeles y cuida chicos”. (Entrevistada 1- E1).

De las narraciones de formación que las entrevistadas fueron enunciando, surgen las representaciones sobre el ser “maestra jardinera”, por ejemplo, en sus relatos se manifiesta:

*Yo tenía el obstáculo de que una maestra jardinera tiene que dibujar, hacer manualidades, entonces todos me decían: cómo vas a hacer vos que no es lo tuyo. Y yo decía: y le voy a dar que hagan los chicos, ese era mi pensamiento, o no se, pagaré, no se, no me voy a adelantar a algo que tal vez pueda aprender.*

*Cuando entré a la facultad me día cuenta que no iba por ahí el camino. Que hablaba de política, de leyes, de enfoques y era otro mundo, era realmente otra cosa.(E2).*

*Muchos creen, o tienen esa imagen de que una profesora de nivel inicial empieza a estudiar la carrera porque le gustan los niños. (E3).*

Inclusive, identificamos cómo al interior del trayecto de formación también se encuentran discursos que reproducen estas representaciones que abonan a la construcción de una desvalorización y desprestigio, hasta incluso banalización de la formación y el trabajo docente para las infancias. Así lo manifiestan algunas de nuestras entrevistadas: (Un profesor dijo), “tanto se enojan, tanto se esfuerzan para después terminar cortando papelitos”. Otro dijo: “bueno esperen, voy a explicar mas lento porque están las de inicial”. (E1).

En este punto, nos parece relevante recuperar el aporte de Hernández Aragón y Flores Hernández (2021), respecto del lugar que ocupan las instituciones formadoras en la reproducción de determinadas representaciones que no son otra cosa que formas de reproducir relaciones de poder al interior de dichas instituciones,

[...] las prácticas institucionales formadoras de docentes se pueden entender desde dos perspectivas, por un lado, las instituciones formadoras de docentes forman parte de la estructura del poder que posee el Estado (Bourdieu y Passeron, 2019); por el otro lado, las mismas instituciones formadoras reproducen las relaciones de poder y de control al interior de ellas, con las relaciones establecidas de autoridades-profesorado, profesorado-estudiantes demás relaciones derivadas de la vida institucional, en donde se operan los procesos de transmisión y distribución del capital cultural acorde con la estructura del espacio social que legitiman y reproducen las instituciones educativas (...). (p. 29).

Este lugar que se le asigna a la mujer, que decide estudiar el profesorado de Educación Inicial, también reproduce determinados sentidos sobre las infancias.

Aparecen algunos vinculados a la construcción de una “infancia normal”, en términos de niños y niñas “queribles”, el niño que juega, alegre, sin dolores. El pedagogo Antelo (2011) plantea que el imperativo de amar a los niños y a las niñas es de larga data y nos invita a pensar desde sus mandatos fundacionales de la formación docente para las infancias, cuando “se promociona el magisterio como vocación o apostolado, como si fuera un mandato divino que no requiere recompensas”(ANTELO, 2011, p. 140).

En definitiva, estas representaciones desconocen al niño como sujeto plenamente social y político,

Los niños concretos, para Giberti (1997) o históricos, para Aries (1987), han sido homogenizados y subsumidos en una categoría abstracta que se reifica: el Niño. Ello implica una paradoja: por una parte, los niños pierden toda particularidad al tratarse del estudio del ser humano y su desarrollo; por otra parte, el mundo de la infancia parece exageradamente específico, al ser dejado al margen de los procesos históricos y de las relaciones sociales a partir de las cuales se configuran las identidades sociales de otros grupos. Este abstraccionismo etario (Larrain y Vergara, 1998) hace que los niños sean entendidos solo a partir de una dimensión, ignorando la diversidad de su condición socio-económica étnica, de género, religiosa, de estilos de vida, de preferencias estéticas, etc. (VERGARA, PEÑA, CHÁVEZ, VERGARA, 2015, p. 60).

Esas representaciones no fueron obstáculos para las entrevistadas al momento de tomar la decisión de iniciar la formación docente para el trabajo con las infancias. Identificamos que primaron otros aspectos, tales como la influencia de padres docentes, entendiendo que allí hay una transmisión de un modo de vida. Una de las entrevistadas plantea que en la elección de la carrera obra mas un presentimiento, cuando en verdad hay una experiencia que argumenta ese presentimiento, la experiencia con un sobrino que ingresa con 3 años al jardín de infantes que, en un año de asistir, identificó cambios significativos.

En otro caso, la elección de la carrera se vincula con una situación de vida: “cuando nace mi hija me surgió esta necesidad, un poco de pensar cuales son las herramientas para la crianza, para darle lo mejor y también era un sueño personal que había quedado estancado”(E4).

Observamos en lo enunciado por las entrevistadas que las decisiones que tomaron respecto de iniciar esta carrera dan cuenta de otros rumbos que se alejan del sentido de vocación y de interpretarlo como la única opción válida para cada una de ellas. Lo que nos muestran estas narraciones es una diversidad de historias de vida, de decisiones que

proviene de mujeres que están proyectándose como profesionales, que toman decisiones sobre su proyecto de vida, personal y profesional, que no se dejan asimilar por una concepción estereotipada de la mujer y de las docentes para las infancias.

Sandra Carli (2012) nos ayuda a pensar este punto relacionado con las expectativas y las decisiones en torno a la elección de la carrera, de allí que compartimos que, pensar en influencias, “no como un argumento explicativo que indicaría el peso unidireccional de un elemento sobre otro, sino como aquello que expresa la trama de intersubjetividad en la que toman forma las decisiones “individuales” (p. 85). Hemos podido identificar esas influencias intersubjetivas en los relatos de cada una de las entrevistadas.

Los motivos y las expectativas nos muestran distintas puertas posibles de ingreso a la docencia, de construcción de una identidad docente que, a diferencia de nuestro periodo fundacional en la Argentina, hoy día debemos reconocer lo insostenible de una matriz homogeneizadora. Entendemos que, lo que se presenta aquí, es una muestra de cómo se fue resignificando esa idea de la ‘singer o la tiza’, o esa representación que sostiene que las estudiantes eligen la carrera por el amor a los niños y las niñas, únicamente.

Sin dudas que, el amor a los niños y a las niñas tiene que ser una condición, pero no es la única, ni encierra a la docente de educación inicial en una construcción despolitizada del sentido de educar. Una de ellas nos plantea,

*Recuerdo algo, cuando estábamos en el cursillo de ingreso (...) fue como romper un poco con esa idea de que solamente porque nos gustan los niños tenemos que hacer esta carrera sino que involucra algo mas importante, y que es estar a cargo de la educación y entonces es eso, yo no dimensioné lo importante del rol docente en la infancia.(E4)*

### **3.4 Cuando ciertas estructuras comienzan a moverse**

Las representaciones sociales y educativas sobre el ser docente y sobre como debe relacionarse la docente con la infancia, presenta cierta continuidad. Estas representaciones también circulan dentro del contexto del propio trayecto de formación, favoreciendo dicha reproducción porque todo espacio de formación, en este caso la Facultad, participó y participa (por ser una institución social), activamente del proceso de socialización y construcción de subjetividades.



Ante esto nos preguntamos, ¿cómo se rompen esos prejuicios y esas representaciones?. Entendemos que un camino posible es a través de lo que resulta significativo en el trayecto de formación. De allí que el recuperar las experiencias de formación de estudiantes que cursaron la carrera de profesorado en Educación Inicial, nos acerca indicios de aquellos aspectos relevantes que dejaron una huella.

En la narraciones de las entrevistadas pudimos encontrar evidencias de ciertos cambios, de interrupciones respecto de esas representaciones fundantes sobre el ser docente de Educación Inicial y la relación con las infancias. La pregunta que nos surge es, ¿qué impacto ha tenido el trayecto de formación en la resignificación de esos sentidos fundantes? Entendemos que el contexto y la propuesta de formación han dado ciertas herramientas para cuestionar aquellos mandatos y para sentir que pueden construir unos nuevos. Las entrevistadas fueron narrando acontecimientos vividos en el trayecto de formación que dejaron huellas. Al acontecimiento lo definimos, junto a Masschelein y Simons (2014), “como algo que nos hace pensar, que despierta nuestro interés, que hace que algo se torne real y significativo, que se convierta en una materia o en un asunto que importa” (p. 23).

Un acontecimiento marca un antes y un después y nos instala en un presente (BÁRCENA y MÉLICH, 2014). El acontecimiento es, además, una determinada experiencia de la vivencia del tiempo. Esto significa que el mismo sólo se explica como una ocasión, como estado de decepción, como lo imprevisible, como un instante del todo original, como aquello que irrumpe por sorpresa y que resquebraja la continuidad del tiempo (BORDA y RAMIREZ, 2019).

Identificamos diferentes acontecimientos que los hemos organizado en dos grandes ejes. Uno de ellos refiere al lugar del “conocimiento” en el trayecto de formación. En las narraciones, las entrevistadas dan cuenta de una forma particular de vivenciar el conocimiento y la construcción de un nuevo saber. Reconocen que “una de las cuestiones por la que queda marcada es porque ponemos el cuerpo”(E4). Por ejemplo: “Hay un diálogo y el aprendizaje también, esa construcción y ese diálogo con el otro y no ser meros espectadores, entonces si eso: el de sentarnos en círculo, el de poder vernos y los contenidos que tengan que ver con las actividades, con las estrategias, con pasar por el cuerpo”(E2).

“Poner el cuerpo” significa: mirarse, sostener la mirada, cuando hay situaciones que las podemos vivenciar, “me parece que cuando pusimos en juego el cuerpo, salimos de esa

situación de estar sentadas, leyendo, y ahí, sino que el hecho de hacerlo así hace que uno lo recuerde y pueda cuestionar y ver porque era que habíamos hecho eso” (E4).

“Poner el cuerpo” implica una construcción colectiva de un saber, la construcción de un ‘ir sabiendo’. Estos sentidos nos recuerdan a lo que Maria Zambrano (1989) menciona sobre un saber más vinculado a la noción de sabiduría, entendida como la fuente o el reservorio que nos da orientación para vivir, ya que es un saber fruto de las experiencias. “Ello impacta en varios niveles la construcción y distinción de lo que validamos como conocimiento; en un primer nivel acudimos a la contraposición del cuerpo con la razón, haciendo del primero una simple herramienta o accesorio que permite llegar al segundo”.(CASTILLO AGUILAR, 2019, 89). Esto es lo que aparece como novedoso en las distintas narraciones trabajadas, el cuerpo como lugar de construcción de conocimiento, como lugar de nuestra experiencia desde la cual se genera una estructura de comprensión y acción, una disposición, un sustrato que está en nuestras habilidades corporales, o en nuestras formas de relación, o de pensamiento.

Además, en todos los casos con los que trabajamos, hay un reconocimiento a las materias que, en el plan de estudios pertenecen al Área de la Formación Pedagógica General. Es decir, son materias que desarrollan contenidos que no tienen una vinculación directa con el trabajo en las salas con los niños y las niñas, como lo son las psicologías y las didácticas. En términos de las entrevistadas, éstas materias amplían la mirada, ayudan a pensar críticamente y a construir una identidad docente más allá del trabajo docente en un espacio puntual, como lo es la sala del jardín de infantes.

Otro conjunto de acontecimientos significativos que aparecen en las narraciones, los hemos agrupados en la idea de “participación”. Encontramos en las narraciones de las entrevistadas distintos niveles de concreción de la misma. Hemos agrupado en esta categoría aquellos acontecimientos en los cuales las entrevistadas dan cuenta de que han podido hacer oír su voz, su opinión; mencionan espacios dónde pudieron preguntar y obtuvieron respuesta. Los distintos registros tienen que ver también con los diferentes espacios que habilitan esta posibilidad: el aula es uno de ellos, como también lo son todos aquellos otros espacios extracurriculares. Por ejemplo, ante una situación problemática en una materia, una entrevistada menciona: “yo participé el año pasado en una reunión con la profesora, porque había chicas que le quedó la materia y me solidarice”(E4).

Otros espacios que se reconocen son las agrupaciones políticas, las tareas de tutorías con estudiantes que ingresan a la carrera, el desarrollo de pasantías o

adscripciones en distintas cátedras. En estos espacios,

*voy construyendo mi rol docente pero desde otro lado. Ya no el rol docente para un nene de jardín, una nena, sino el rol docente para una alumna, alumno universitario o terciario. (E1)*

*yo quiero ser docente en el nivel inicial, quiero estar en la sala, pero también me gustaría mucho ser formadora de formadores y me pasó que al ser adscripta en una materia, y al ver la cuestión de la investigación, abrió algo en mi desconocido que una no se lo plantea, justamente por el desconocimiento. (E2)*

Observamos que en estos espacios muchas de ellas llegan de manera tímida, ante la excusa de no tener tiempo, algunas veces la participación en estos tipo de lugares se realiza cuando ya están bastante avanzadas en la carrera. Sin embargo, la presencia y participación en los mismos es valorada de manera muy positiva. En este sentido, pensamos que,

La universidad debería ser proclamada como ‘forma pedagógica’ o vida pedagógica específica dentro de la asociación de los estudiantes (...) las formas pedagógicas son modos de encuentro y reunión que no se basan en un conocimiento personalizado de la subjetividad que lo constituye (...) se trata de formas que (a través de lo tecnológico) hacen que algo suceda, que moviliza y forma a los que están comprometidos como colectivos en la creación. (MASSCHELEIN, 2020, p. 195).

La forma pedagógica, en definitiva, habla del encuentro que el espacio y la propuesta de formación generan, un encuentro cuyo resultado es que “yo no soy mas el mismo”, porque el encuentro habilita “algo, una causa o Cosa, que transforma nuestra relación con las cuestiones que se han puesto (...) su efecto es el de representar una relación entre pertenencia y devenir, produciendo la pertenencia como experimentación”(MASSCHELEIN, 2020, p. 197).

Entendemos que en estos planteos, se van dando cuenta de los sentidos de formación, y que van de la mano con los sentidos de educación construidos en este momento histórico. Esta formación no se reduce a pensarse en un único espacio laboral, ni que el destinatario es un único sujeto de aprendizaje. Esta formación avanza en la construcción de un sujeto político, es decir una mujer docente que participa, opina, siente, decide. De alguna manera, antes también lo hacían, elegían entre “la singer o la tiza”. Pero estos tiempos y estos contextos, habilitan a que sus voces sean mas escuchadas y se generen otros espacios y modos de participación.

Hay una centralidad que visibiliza a la mujer, futura docente. El trayecto de formación se vive como un espacio fuertemente de crecimiento personal, que permite a estas mujeres conocer un mundo distinto, darse cuenta de que pueden tomar decisiones sobre su proyecto de vida, verse interpeladas como futuras profesionales.

Finalmente, este recorrido nos lleva al planteo sobre cuáles son los sentidos de educar, de educar a las infancias que nuestras entrevistadas han construido en este tiempo de formación.

Al decir de Frigerio (2010, p. 28) “ejercer una profesión implica (...) una suerte de saber sobre ella, una manera de entenderla”. Una de las entrevistadas lo ejemplifica de manera clara:

Yo creo que muchas veces hay un prejuicio de que, a veces por estar atenta a la otra persona, a lo que necesita, lo toman como algo maternal, pero hoy me doy cuenta que es parte de la docencia esa atención y cuando estamos atento al otro no es porque lo estamos tratando como un hijo (...) no es una relación de madre hijo, es una relación docente- alumno, que yo sea la docente y él el alumno no quiere decir que tiene que haber un distanciamiento, sino que tiene que haber un vínculo. (E3).

#### **4 CONCLUSIONES**

Este artículo, tenía como propósito reflexionar sobre las representaciones sociales y educativas construidas en torno a las estudiantes mujeres que eligen estudiar el profesorado de Educación Inicial. Nos propusimos revisar los estereotipos que se construyen sobre el ejercicio de la docencia para las infancias, sobre las características y aptitudes que las mujeres deben tener a la hora de elegir esta carrera y el tipo de vínculo que debe construirse con las infancias.

En primer lugar, recurrimos a una lectura histórica que ofició de contexto para comprender qué representaciones están naturalizadas. De allí que conocimos ciertos mandatos fundantes en relación a la formación de docentes para la educación de las infancias. Mandatos que instalaron unos modos de ser docente para la educación inicial y unas condiciones que las mujeres debían poseer para el ejercicio de la docencia: recortar papeles y cuidar niños y niñas, a la universidad se va a jugar, la maestra tiene que dibujar y hacer manualidades, la maestra es como la segunda madre.

Avanzamos en nuestra lectura y desde una mirada curricular hacia la formación docente, descubrimos una complejidad y una propuesta de formación integral que no se

condice con estas representaciones, pero que conviven con ellas. De esta manera fuimos matizando una representación que vinculaba el ejercicio de la docencia para las infancias con una mirada mas despolitizada de la docencia, donde las futuras docentes deben poseer ganas de jugar, alegría, amor a los niños como bandera imprescindible para el trabajo docente en este nivel.

Luego, coninuamos nuestro abordaje focalizando la mirada en las narraciones de formación que estudiantes de la carrera del profesorado en Educación Inicial nos relataron. Allí profundizamos en dos ejes: el conocimiento y el sentido de participación. Identificamos que muchas de esas representaciones aún persisten y se reproducen en las estudiantes que deciden formarse para trabajar con las infancias y su educación. Sin embargo, también pudimos dar cuenta de cómo estas mujeres estan construyendo ciertas disrupciones, y que el espacio institucional de formación docente cumple un rol significativo en dicho proceso, a partir de la propuesta de pensar y construir conocimiento desde la experiencia y con la habilitación de distintos espacios de participación que impactan en el desarrollo profesional, pero también personal de estas mujeres.

En la mayoría de los casos analizados, la decisión de estudiar el profesorado de Educación Inicial tiene que ver mas con un proyecto de vida, de superación personal que de sentido vocacional, tal como el mandato o la representación social lo sostiene. Las rupturas también se observan en los sentidos de formación docente que sostienen y en la construcción del rol docente que van realizando. Se identifica, en términos generales, como los discursos de época están impactando en la construcción de identidad que hacen estas mujeres.

Sus relatos muestran las nuevas formas en las que se va procesando en mujeres jóvenes, ciertos mandatos vinculados no solo al lugar de la mujer en la sociedad, sino, particularmente con la elección de una carrera docente para el trabajo con las infancias. Esto es lo que sucede con estas mujeres, comienzan a ponerle otros nombres, otras formas de nombrar a lo que quieren, a sus deseos, a sus expectativas y formas de interpretar un futuro espacio y rol laboral, como manifestaba una de las entrevistadas: “Las mujeres también pueden hablar de política” (E3), sin estar supeditadas a estereotipos de docentes mujeres que banalizan el ejercicio de la docencia y subestiman, tanto a las mujeres como a los niños y niñas.

Finalmente, entendemos que este trabajo nos permitió seguir pensando en que, asumir nuestra historia, conocerla, entenderla, es una parte fundamental del ser docente,

significa saber de dónde venimos. Pero conocer esa historia es también importante para comenzar el camino de concientización sobre lo que enseñamos, sobre el lugar del cuerpo en ese proceso, sobre la importancia de nuestras experiencias y la construcción de un saber colectivo, sobre nuestra identidad como mujeres docentes. Poder ser conscientes de lo que estamos siendo, sintiendo y reproduciendo en cada palabra, actitud, comentario, opinión o movimiento para poder reconocer nuestras potencialidades de transformación. Compartimos con Frigerio que,

ejercer la docencia, estar-siendo un educador sería (...) además de un oficio o profesión, una manera de entender y de llevar el oficio de vivir. Educar es estar interesado por formar parte de tramas complejas, relaciones con el mundo y con los saberes cerca de él (los ya disponibles y los a hallar), con otros sujetos, es llevar adelante un trabajo y tener conciencia de que no se trata de cualquier trabajo, que algo se juega para el otro, para la sociedad posible y para el mundo deseable, que excede a toda definición curricular, no cabe exactamente en ningún contenido y no se deja apresar completamente en ninguna metodología". (FRIGERIO, 2010, p.29).

## 5 REFERENCIAS

ALLIAUD, A. **Experiencia, saber y formación**. Revista de Educación, Año 1, 1., 141-157. Disponible en: [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/11/55](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/11/55). 2010.

ALLIAUD, A; ANTELO E. **Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación**. 1era. Reimpresión, Bs. As. Argentina: Aique Grupo Editor. 2011.

BÁRCENA, F. y MÉLICH J.C. **La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad**. Bs As, Argentina: Miño y Dávila Editores. 2014.

BERTAUX, D. **Los relatos de vida**. Barcelona, Bellaterra. 1997.

BORDA, V. y RAMIREZ, I. **Investigar la formación docente para la Educación Inicial. Abordaje desde la experiencia de estudiantes**. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Intercambio de la Producción Científica en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades, Instituto de Investigaciones Geohistóricas - CONICET-UNNE y el Centro de Estudios Sociales- UNNE, Resistencia, Chaco, Argentina. 2019.

CÁRCAMO VÁSQUEZ, H. **Ciudadanía y formación inicial docente: explorando las representaciones sociales de académicos y estudiantes**. En Revista de Pedagogía, Vol. 29, No 85. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela, Caracas, 245-268. 2008.

CARLI, S. **Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la**

**historia de la educación argentina entre 1880-1955.** Bs. As., Argentina: Miño y Dávila Editores. 2002.

CARLI, S. **El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública.** Bs. As., Argentina: Siglo XXI. 2012.

CASTILLO AGUILAR, R. **Repensando otras formas de educar: hacia la construcción de una formación docente crítica, decolonial e incluyente.** En, TORRES HERNÁNDEZ, R.M; LOZANO FLÓREZ, D. (Editores académicos) La formación de docentes en América Latina Perspectivas, enfoques y concepciones críticas, Bs. As, CLACSO, ISBN: 978-607- 8671-15-. 2019.

COVACEVICH, M.D. **Sexualidad y tradiciones pedagógicas en la formación docente: tradición normalizadora y feminización de la matrícula.** En, TORRES HERNÁNDEZ, R.M; LOZANO FLÓREZ, D. (Editores académicos) La formación de docentes en América Latina Perspectivas, enfoques y concepciones críticas, Bs. As, CLACSO, ISBN: 978-607-8671-15-. 2019.

DAVINI, M. C. **Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores.** (1ª. ed.). Bs. As.: Santillana. 2008.

DICKER, G y TERIGI, F. **La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.** BS. As., Argentina: Paidós. 2003.

FRIGERIO, G. **Curioseando (saberes e ignorancias).** En FRIGERIO, G. Y DIKER, G. (comps.) Educar: saberes alterados. Paraná, Entre Ríos, Argentina, Fundación La Hendija. 2010.

HERNÁNDEZ ARAGÓN, M. Y FLORES HERNÁNDEZ, A. **La formación docente desde el enfoque crítico - social. Entre la reproducción y la resistencia.** En Espacios en Blanco. Revista de educación, núm. 31, vol. 1, enero- junio 2021, pp. 27-40. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina. 2021.

MALLIMACI y GIMÉNEZ BÉLIVEAU. **Historias de vida y método biográfico.** En Estrategias de Investigación Cualitativa. Barcelona, Gedisa. 2006.

MASSCHELEIN, J. **Algunas notas sobre la universidad como Studium. Un lugar de estudio público colectivo.** En BÁRCENA, F., LÓPEZ M.V. y LARROSA, J. (orgs.) Elogio del estudio, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila. 2020.

MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. **Defensa de la escuela. Una cuestión pública.** Bs. As., Argentina: Miño y Dávila. 2014.

PONCE, R. **Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia.** En A. Malajovich (Comp.) Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana(pp. 19- 101). Ciudadela, Argentina: Siglo XXI. 2012.

PUJADAS MUÑOZ, J.J. **El método biográfico. El uso de las historias de vida en Ciencias**

**Sociales.** Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas. 1992.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. **Estrategias de Investigación Cualitativa.** Barcelona, España: GEDISA, S.A. 2006.

VASTA, L., y GISPERT F. **Recuperando la trama fundacional: orígenes del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre.** En e-Eccleston. Temas de Educación Infantil, N°12, 8-19. 2009.

VERGARA, A., PEÑA, M., CHÁVEZ, P. & VERGARA, E. **Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso.** En Psicoperspectivas, 14(1), 55-65. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl> doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-544. 2015.

### **Fuentes primarias**

SCHMID, SOSIO DE ITURRIOZ, BOCCO DE VARISCO, DUPRAT DE MARTINA. **Informe y análisis de la situación del nivel pre-escolar en la provincia del Chaco.** Asociación de Maestras Jardineras Chaco. 1972.

Profesorado en Educación Pre-Elemental. Bases Generales para la Estructuración del Profesorado en Educación Pre-Elemental (agosto de 1972). Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.





**Capítulo 4**  
**O DISCURSO DE GÊNERO, SEXUALIDADE E O DESAFIO**  
**DA EDUCAÇÃO NO GOVERNO BOLSONARO**

*Mariany Silva Santos*

# O DISCURSO DE GÊNERO, SEXUALIDADE E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO NO GOVERNO BOLSONARO

*Mariany Silva Santos*

## 1 INTRODUÇÃO

Emile Durkheim estudou a sociedade e o fato social; para ele, é o fato social que guia o modo de pensar, sentir e agir de uma sociedade, já que pauta o pensamento social para obedecer e aceitar certas ideias. O fato social guia a sociedade heteronormativa para seguir um modo de pensar e agir, durante décadas afirmavam que a homossexualidade era algo errado e pecaminoso, por isso a sociedade reproduzia esse pensamento de forma coletiva. Na atualidade, muito se busca meios e formas para quebrar esse fato social que estava enraizado na sociedade.

Fato social pode, além do mais, ser confirmada por meio de uma experiência característica: basta, para tal, que se observe a maneira pela qual são educadas as crianças [...] O fato social é reconhecível pelo poder de coerção externa que exerce ou é suscetível de exercer sobre os indivíduos (DURKHEIM, 1972, p. 3).

Podemos notar que esse fato social, guia a sociedade por um contexto, já que muitos utilizam do seu poder ou autoridade para coagir e moldar a população, com certos posicionamentos, crenças, pensamentos e ideologias, principalmente pelo fato de ocupar uma posição privilegiada na sociedade.

Outra forma de conhecimento é derivada da autoridade. Pais e professores descrevem o mundo para as crianças. Governantes, líderes partidários, jornalistas e escritores definem normas e procedimentos que para eles são os mais adequados. E à medida que segmentos da população lhes dão crédito, esses conhecimentos são tidos como verdadeiros (GIL, 1999, 20).

O conhecimento por autoridade como Gil descreve, é utilizado por muitos, principalmente por líderes de igrejas e governantes, que trazem situações e

posicionamentos para a população como verdadeiros, mesmo não tendo algo concreto para se apoiar.

Apresentando um exemplo, destaco o ano de 2018, período de campanhas para cargo de presidência da república, onde o então eleito candidato Jair Messias Bolsonaro, trouxe vários discursos, nos quais defendia que o “cidadão de bem” necessitava estar armado para estar seguro. Muito se discutiu na época sobre tal discurso, entretanto, nos dias atuais essa fala ganhou repercussão e se popularizou, sendo vista por muitos como uma verdade, principalmente pela parte conservadora da população brasileira.

Por ser falas advindas de alguém com um cargo de destaque na sociedade, podemos considerar como falas de autoridade, por isso, muito se espera que um presidente tenha pensamentos e discursos mais humanos, e que contemple a todos. Porém, seus discursos mostram que o princípio de igualdade não é o foco do atual governo até o momento, esse fator foi um dos impulsionadores para a realização desse estudo.

Esse trabalho se inicia trazendo uma breve biografia do atual presidente da república, Jair Messias Bolsonaro. Nascido em 21/03/1955, natural de Campinas - São Paulo, escolaridade em nível superior, um capitão reformado e político. Bolsonaro iniciou sua carreira política sendo vereador do Rio de Janeiro, no período de 1989 a 1991. No ano de 1991, foi eleito deputado federal por sete mandatos, permanecendo assim até o ano de 2018 (BRASIL, Online).

Com posicionamentos declarados como de extrema-direita, foi eleito no ano de 2018 ao cargo de presidente da república, com ideologias e pensamentos totalmente opostos ao antigo governo, que era declarado como governo de esquerda. Além disso, destacou-se na defesa dos valores cristãos e da família.

Bolsonaro ficou conhecido por várias declarações e discursos polêmicos, e muitas vezes preconceituosos, algumas de suas falas eram críticas ao governo de esquerda, além da defesa ao regime militar e a própria ditadura, como também posições discriminatórias contra as minorias. Entretanto as declarações que me dispus tratar aqui, serão aquelas voltadas ao gênero e preconceito sexuais, como também as propostas e práticas relacionadas a educação, durante seu governo como presidente da república.

A presente pesquisa se deparou com uma justificativa – talvez pessoal – quanto a importância em categorizar as falas, durante diversas entrevistas concedidas por Jair Bolsonaro, e divulgadas na mídia durante o processo eleito e seu mandato.

Pois bem, como autora da pesquisa e sendo mulher, parda, professora,

pesquisadora e inserida na comunidade LGBTQIA+, o sentimento de ataque vindo do presidente estava à espreita, muito antes de sua eleição à presidência. Além disso, o fato desse cenário afetar não apenas uma pessoa, mas milhares, essa pesquisa resultou na investigação dos discursos e atos do então presidente da república, e encontrar falas referente a preconceito sexual, homofobia e o desprezo pela educação no país, vindos do atual presidente.

O seguinte trabalho contará com 5 capítulos, o primeiro a ser apresentado será a introdução, logo depois os objetivos, o terceiro capítulo será apresentado a discussão, sendo subdividido em dois pontos. No subcapítulo 3.1 o debate se inicia com uma breve interpretação do que seria discurso para Michael Foucault. Mas adiante, a discussão estará voltada para o discurso de Bolsonaro sobre duas vertentes, primeiramente sobre questões de sexualidade e falas polêmicas, que para muitos são consideradas homofóbicas; na segunda vertente ainda desse subcapítulo, a discussão estará voltada para questões de gênero (igualdade de gênero).

No subcapítulo 3.2, o foco da discussão será a educação, desde sua análise as suas propostas de governo, como também, o desafio da educação no governo Bolsonaro. Para o capítulo 4, será discutida a metodologia adotada para a realização desse artigo, e assim finalizando com a conclusão e as referências utilizadas em toda a pesquisa.

Diante disto, essa pesquisa será realizada analisando discursos, entrevistas, propostas de Bolsonaro antes de se tornar presidente, além de questões relacionadas a parte linguística e atos já como presidente. Com isso, serão levantados os seguintes questionamentos: Quais são as percepções referentes ao preconceito sexual e de gênero nas entrevistas analisadas? A educação vêm sendo prioridade para o governo? As propostas atuais para educação desvalorizam alguma área do conhecimento?

Nesse sentido, é de suma importância para a área da educação estudar esse tema, assim como a relação dessas falas e atos sobre gênero, sexualidade e educação dentro do governo Bolsonaro, como forma de dar visibilidade e promover a discussão.

Objetiva-se, de maneira geral, analisar entrevistas, propostas e atos de Bolsonaro relacionados a preconceito sexual, gênero e educação antes e depois de se tornar presidente. Especificamente:

- Analisar as propostas para área de educação, como também atos durante o governo;
- Investigar entrevistas relacionados ao preconceito sexual e de gênero por

Bolsonaro;

- Averiguar se há desafios para educação nesse governo.

Apresenta-se, a seguir, a metodologia da pesquisa.

## 2 METODOLOGIA

Minayo (1994) conceitua metodologia como o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1994, p. 16).

É imprescindível que se utilize a metodologia para a realização de uma pesquisa; ela precisa ser apresentada com instrumentos explícitos, bem elaborados e coesos.

A pesquisa desenvolvida segue a proposta qualitativa, sendo caracterizada pelo envolvimento com questões reais, tentando entender e explicar a relação social. De acordo com Minayo (1994),

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1993, p. 14).

O procedimento utilizado na pesquisa é bibliográfico.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p. 32).

Seguir a metodologia bibliográfica contribui para se conhecer o que já estudou sobre o assunto e o que falta ainda a ser estudado e publicado. Na sequência das seções apresenta-se o *corpus* bibliográfico em análise e discussão.

## 3 DISCURSOS SOBRE PRECONCEITO SEXUAL E IGUALDADE DE GÊNERO

Começaremos tratando de discurso com uma visão voltada para os estudos em

Michael Foucault. Trataremos aqui de um aspecto mais superficial sobre o discurso, tendo em vista que esse tema (discurso) não caberia se esgotar apenas nesse artigo, pela profundidade e complexidade.

Foucault, nos mostra que não é o conteúdo que define o discurso e sim a forma, para o autor não existe um “regime de verdade”, uma verdade absoluta. A verdade é produzida pelo e no discurso, e justamente por isso a verdade pode ser modificada a partir do momento em que ela é discursada.

Foucault sugere que o sujeito é constituído por meio de uma rede de discursos de saber e de relações de poder. O sujeito é considerado uma construção que ocorre no e pelo discurso e que envolve as relações de poder que ele normaliza e tem como objetivo conduzir condutas. Operar com esse tipo de análise implicou saber como determinados discursos vão se configurando em meio a relações de poder e questionar sobre as condições de possibilidade a partir das quais determinados discursos concorrem para o exercício do poder e a produção de subjetividades (ALVES e PIZZI, 2014, p. 88).

As autoras seguindo estudos em Foucault, dizem que os sujeitos são constituídos através dos discursos e das relações de poder, tendo em vista a pessoa que produz o discurso, essa relação de poder e de regime da verdade se tornam mais fortes, podendo ser aceito vários tipos de falas, e assim moldar sujeitos.

Para prosseguir irei trazer trechos de discursos do então presidente Bolsonaro, fazendo assim uma breve análise. As falas do presidente sobre gênero estão pautadas na questão binária (sujeito cisgênero), não levando em conta o fator social e sim biológico, tendo em vista que desde sua campanha Bolsonaro já abraça o conceito conservador e cristão em seu governo.

Em várias entrevistas, antes mesmo de se tornar presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, que irei mencionar daqui para frente apenas como Bolsonaro, apresenta falas polêmicas relacionadas a preconceitos sexuais e de gênero. Em uma entrevista, no Programa Raul Gil, na data de 25/04/15 – “Elas Querem Saber”, ele menciona no minuto 21’59s, que o ministro da época não representava o Brasil, por dar “bitoquinhas” em homens. Após declaração, ele é questionado sobre o real motivo dessa não representação, os convidados afirmaram que seria pior o ministro ser reconhecido, pelo fato de ser corrupto ou por algum delito, porém Bolsonaro continua sua fala sem deixar claro o real motivo, concretizando um fala com características de preconceito sexual (SBT, 2015).

Em um outro vídeo que reuni várias falas ao longo de seu mandato como deputado, com discursos considerados homofóbicos, Bolsonaro durante as entrevistas traz a homossexualidade como um fator comportamental, desvio de caráter, falta de vergonha, comportamentos inadequados, além de diminuí-los em vários campos. Deixou a entender que homossexuais não merecem receber pensão caso o companheiro venha a falecer, não merecem e nem deveriam entrar no meio militar, além de deixar claro que o sangue doado deve ser separado de acordo com a sexualidade do indivíduo (L. FAC, 2018).

Nesse mesmo vídeo, ainda há falas como: “O filho começa a ficar assim, meio gayzinho, leva um coro, ele muda o comportamento dele” (L. FAC, 2018, 2,02m). Discursos como este, muitas vezes induzem os sujeitos a agirem assim, de forma violenta e homofóbica, fazendo com que acreditem que a violência física mudaria a sexualidade de alguém.

Já como presidente, uma das últimas polêmicas relacionada a preconceito sexual, ocorreu durante uma visita ao estado do Maranhão, Bolsonaro foi responsável por diversas falas que muitos acreditam ser direcionadas para provocar o atual governador do estado, Flávio Dino (PCdoB). Além disso, o presidente experimentou o Guaraná Jesus, por se tratar de uma bebida tradicional do estado, pela coloração rosada da bebida, Bolsonaro fez diversas piadas consideradas por muitos como preconceituosas e homofóbicas.

Além da provocação a Dino, Bolsonaro fez uma piada que também desagradou o governador maranhense, depois de beber o tradicional Guaraná Jesus, de coloração rosa. “Agora eu virei boiola igual maranhense, é isso? Olha o guaraná cor de rosa do Maranhão. Quem toma esse guaraná vira maranhense”, afirmou o presidente. Depois disso, o presidente voltou a falar sobre a cor do refrigerante. “Guaraná cor de rosa do Maranhão, fodeu. Fodeu. É ‘boiolagem’ isso aqui”. As declarações foram feitas em vídeo publicado nas redes sociais (FAGUNDES, 2020, Online).

Em uma decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), em 13 de junho de 2019, passa a integrar homofobia e transfobia no crime de racismo, sendo essa decisão mantida até o Congresso aprovar a lei sobre o tema. Sobre essa decisão do STF, Bolsonaro disse: “que a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de criminalizar a homofobia e transfobia foi completamente equivocada” (MAZUI; CASTILHOS; ORTIZ, 2019, Online). Ainda mencionou que quando for indicar algum nome pro STF, será “alguém” evangélico, pois decisões como essa seriam debatidas de outra forma. Não deixando claro na

reportagem por qual motivo não concordava com a decisão, Bolsonaro apenas opinou sobre a quantidade de leis no país, como citado abaixo.

Acho que o que mede a ineficiência de um Estado é a quantidade de lei. Quanto mais leis, pior é aquele Estado. E está transformando insuportável a nossa convivência no Brasil dada essas decisões, com todo respeito, que o Supremo Tribunal Federal tomou no dia de ontem (MAZUI; CASTILHOS; ORTIZ, 2019, s/p).

Com isso, podemos notar que Bolsonaro não tem razões consideráveis, além de não possuir argumentos relevantes para discordar dessa decisão, apenas deixa claro que não estaria a favor.

Seguindo por outro viés relacionado a igualdade de gênero, há algumas falas do presidente consideradas machistas, como em uma entrevista ao super pop, no dia 15/02/2016, ao ser questionado se realmente achava que mulheres deveriam ganhar menos, pelo fato de engravidar, Bolsonaro afirma no minuto 15, 35' , “eu não empregaria com o mesmo salário”. Justamente pelos direitos trabalhistas que as mulheres possuem ao engravidar, em sua concepção esses direitos se tornariam de certo modo, um prejuízo para os empresários. (ENDIREITA PERNAMBUCO, 2016).

Em um debate na Rede TV, Marina Silva candidata à presidência, rebate Bolsonaro sobre a fala acima, na qual ele expressa ser favorável que as mulheres recebam menos que os homens, pelo simples fato de engravidar. Marina diz que essas questões de gênero devem ser preocupantes, principalmente para o presidente da república, ela ainda menciona na sua fala o artigo 5º da constituição federal, o qual está inserido o princípio da igualdade ou princípio da isonomia, “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”. Nos termos desta constituição, nesse primeiro inciso do artigo 5º trata do que muitos chamam de “igualdade de gênero”, o ainda candidato à presidência não responde a pergunta e começa a questionar Marina, sobre ela ser favorável a legalização da maconha e ser cristã, fugindo totalmente da pergunta feita anteriormente (REDETV, 2018).

Sobre esses aspectos mencionados, em relação as questões referentes a sexualidades, como igualdade de gênero, Bolsonaro não trata do assunto como prioridade, pelo contrário, ele expressa que essas questões não são importantes em seu mandato. O próprio já discursou sobre minorias, em um de seus discursos deixou bem claro que não se importa tanto com a minoria no Brasil, no minuto 6, 40s ele traz a seguinte pensamento,



“Vamos fazer um Brasil para as majorias, as minorias tem que se curvar para as majorias, as leis devem existir para defender as majorias, as minorias se adequem ou simplesmente desaparecem” (ORNAMENTAIS, 2017).

O princípio da equidade reconhece que todos necessitam de atenção e cuidado, cada um com suas especificidades, ou seja, as minorias já são discriminadas pela população em várias esferas da sociedade, caberia as autoridades norteadores tentar sempre diminuir essas discriminações.

#### **4 DESAFIO DA EDUCAÇÃO NO GOVERNO BOLSONARO**

Iremos iniciar, apontando as propostas de campanha de Bolsonaro caso fosse eleito para presidente, especificamente, para a área da educação que se inicia na página 41. Primeiramente, ele traz uma crítica a educação brasileira, e diz que o gasto é muito elevado, tendo em vista o nível da educação no Brasil “Os valores, tanto em termos relativos como em termos absolutos, são incompatíveis com nosso péssimo desempenho educacional” (BRASIL, 2018, p.41).

Levando a diante as propostas, Bolsonaro deixa claro que o conteúdo e o método devem ser diferentes, e devem ser extintas a doutrinação e sexualização precoce, dando ênfase nessas duas últimas citadas.

Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, SEM DOCTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE. Além disso, a prioridade inicial precisa ser a educação básica e o ensino médio / técnico” . (BRASIL, 2018, p.41).

Na citação acima podemos notar que das áreas do conhecimento, as ciências humanas não será a mais favorecida por esse governo, disciplinas que dialogam e estudam questões políticas e contribuem para o desenvolvimento da crítica humana, são descartados facilmente nesse governo, sendo um desafio ainda maior para essa área de ensino.

Porém, o que pode ser muito observado nesse plano de governo é que ele descreve aspectos que por muitos são conhecidos, como por exemplo: o nível da educação no Brasil ou que o ensino precisa mudar o conteúdo e método, além de achar que se deve priorizar três disciplinas, mas não deixando claro como isso será feito, ou como pretende fazer. Ele utiliza muito desse recurso, mas sempre culpando o partido dos antigos presidentes,

Partido dos Trabalhadores (PT).

Sobre os aspectos que Bolsonaro fala na última citação, que o ensino deveria ser sem doutrinação e sem sexualização precoce, ele não deixa claro o que seria essa doutrinação e/ou como ela era realizada, muito menos na questão de sexualização precoce, o que seria essa sexualização precoce? Como retirar ela do ensino? Pelo qual motivo ambos deveriam sair do ensino?

O que foi lido até agora, diz a respeito apenas sobre as dificuldades e problemas encontrados para ser solucionados, mas o que não é dito nesse plano de governo, são as ações e soluções possíveis de como resolver os problemas já conhecidos. Além disso, mas a frente Bolsonaro lista diversos problemas, dizendo ser necessário a extinção da ideologia de Paulo freire e sendo necessário mudar a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Bolsonaro ainda volta a falar sobre doutrinação, mas não deixa totalmente claro o que seria essa doutrinação por ele citada.

Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] Um dos maiores males atuais é a forte doutrinação (BRASIL, 2018, p.46).

Além disso, Bolsonaro defende a educação a distância no país, em seu plano de governo como Brasil (2018) diz, “Educação à distância: deveria ser vista como um importante instrumento e não vetada de forma dogmática. Deve ser considerada como alternativa para as áreas rurais onde as grandes distâncias dificultam ou impedem aulas presenciais” (p. 46).

Estamos no ano de 2020, a mais de um ano enfrentando a pandemia da COVID – 19 e a espera de uma vacina eficiente. Atualmente essa vacina já não é apenas um desejo, mas sim uma necessidade global, depois de vários meses de pandemia, as doses da vacina começam a chegar ao Brasil.

Mas qual a ligação desse evento com o texto? Pois bem, durante todo o ano de 2019, o ensino em todos os níveis de educação ocorreu de forma remota, ou seja, a distância. Essa realidade de educação foi imposta e aceita a todos, devido ao severo impacto causado pelo vírus. Entretanto, foi possível notar como a educação no país piorou, devido às dificuldades no ensino remoto, além da falta de preparação tanto da gestão, como dos professores, alunos e pais.

As afirmações sobre o ensino a distância vindo do presidente, mesmo que seja no seu plano de governo, mostra o quão desatento estava a educação no país. Não podemos afirmar se o pensamento dele em relação a esse assunto continua o mesmo, devido as dificuldades enfrentadas pela educação em meio pandêmico. Não podendo afirmar ainda, se continua sendo verdade sua crença no ensino a distância, ao ponto de se tornar uma realidade nas escolas.

Em relação a suas realizações como presidente, em primeira esfera iremos trazer os ministros escolhidos por Bolsonaro para estar à frente da educação. O primeiro escolhido por ele para assumir o cargo, foi Ricardo Vélez Rodríguez que tomou posse no dia 1 de janeiro de 2018. Ricardo foi demitido após 97 dias no cargo, devido a atritos com o MEC, além de se envolver em algumas polêmicas como Ministro da Educação.

Nos dois meses e meio à frente do Ministério da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez colecionou uma série de polêmicas, entre as quais: Disse que quer mudar os livros didáticos para revisar a maneira como tratam a ditadura militar e o golpe de 1964; Anunciou a demissão do secretário-executivo da pasta diante da "guerra" no ministério. Depois trocou os substitutos e também demitiu o presidente do Inep; Pediu a escolas que filmassem alunos cantando Hino Nacional e enviassem o vídeo ao MEC. Depois, voltou atrás; Disse em entrevista que o brasileiro parece um "canibal" quando viaja ao exterior. Depois, disse ter sido "infeliz" na declaração; Afirmou que a universidade não é para todos (G1, 2019, s/p).

Logo após essa demissão, Bolsonaro indicou o professor Abraham Weintraub para assumir o ministério da educação. Tomou posse no dia 8 de abril de 2019 e permaneceu no cargo até o dia 19 de junho de 2020. Suas principais ações no comando do (MEC) gerou certa repercussão e serão destacadas a baixo, sendo algumas dessas ações alvo de manifestações, como o projeto Future-se, o contingenciamento de verbas e os cortes de bolsas na área da educação em todo país.

- Revoga portaria sobre inclusão: no último dia como titular, revogou portaria sobre políticas de inclusão na pós-graduações, como o acesso a negros, indígenas e pessoas com deficiência.
- Erros no Enem: Na edição de 2019, cerca de 6 mil estudantes foram afetados por erros na correção das provas. À época, Weintraub reconheceu que houve "inconsistências" na correção dos gabaritos da prova. Além do erro nas correções, a edição de 2019 teve também o vazamento de uma das páginas da prova durante o dia do exame, em 3 de novembro.
- Acusação de maconha nas universidades: Em entrevista ao "Jornal da Cidade", o ministro disse que há plantações de maconha em

universidades; reitores criticaram ataques e retórica agressiva de Weintraub.

- Future-se: O projeto “Future-se” - que agora tramita na Câmara como o projeto de lei PL 3076/2020 - pretende mudar financiamento das universidades, apostando no apoio da iniciativa privada. Nasceu como resposta de Weintraub às críticas do gasto da União com as federais.
- Contingenciamento de verbas: No fim de abril, governo anunciou o congelamento de R\$ 1,7 bi dos gastos das universidades. A medida gerou atos e paralisações em centenas de cidades. Antes de atingir de forma ampla todas as federais, Weintraub associou o corte de verbas à prática de balbúrdia em universidades. A palavra balbúrdia foi usada contra UFSC, UFBA e UnB. Inicialmente, o corte sem motivos explicados, atingiu três universidades federais.
- Corte de bolsas da Capes: Entre janeiro e setembro do ano passado, o Ministério da Educação e a Capes já fizeram três anúncios de cortes em bolsas de pós-graduação, mestrado e doutorado: foram congeladas 11 mil bolsas da Capes para novos pesquisadores. Segundo o próprio ministro, essas vagas tinham sido bloqueadas porque a prévia do Orçamento 2020 não previa espaço para esses pagamentos (G1, 2020, Online).

Em meio as polemicas que envolveram Abraham, a de maior destaque na mídia foram as ofensas ao STF, na qual defendeu a prisão dos ministros do supremo tribunal federal, e chamando-os de “Vagabundos”. Além de fazer uma falsa acusação ao governo da China, acusando o país de ter criado o novo Coronavírus para se beneficiarem do caos.

Ofensas ao STF: A polêmica mais recente surgiu após a divulgação do vídeo da reunião ministerial de 22 de abril. Weintraub defendeu a prisão dos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), a quem chamou de “vagabundos” [...] No começo de abril, Weintraub fez, em uma rede social, insinuações de que a China poderia se beneficiar, de propósito, da crise mundial causada pelo coronavírus. Depois, ele apagou o texto (G1, 2020, Online).

Abraham Weintraub, ainda fez várias críticas aos gastos com a formação de alunos nos cursos da área de ciências humanas, “na qual o ministro fez críticas ao gasto para formação de alunos em cursos como filosofia, o presidente Jair Bolsonaro disse que o MEC estudava ‘descentralizar’ investimento em cursos de filosofia e sociologia” (G1, 2020, Online).

Após ser considerada por muitos uma gestão caótica, Abraham foi exonerado, deixando o cargo livre para Bolsonaro indicar Carlos Alberto Decotelli para ministro. Após 5 dias de indicação de Decotelli, e sem muito êxito no cargo, ele entrega sua carta de demissão ao próprio presidente. Decotelli não chega a tomar posse do cargo devido a inverdades em seu currículo lattes e por ter repercutido diversas falhas pessoais.

Levou ontem pessoalmente sua carta de demissão a Bolsonaro após virem à tona diversas falhas em seu currículo. Ao menos três instituições de ensino superior desmentiram o até então titular do MEC quanto aos títulos acadêmicos publicados por ele em seu histórico profissional (SHORES, 2020, s/p).

Para substituí-lo, Bolsonaro teria convidado Renato Feder para assumir o ministério da educação, que recusou o convite para posse. Feder em sua rede social, agradeceu o convite feito pelo presidente dizendo que reclinará o convite e continuará com seu projeto de educação no estado do Paraná.

Em seu governo, Bolsonaro foi responsável por um grande número de indicações e exonerações de ministros, mostrando uma certa falta de capacidade na hora da escolha de seus ministros. Bolsonaro não priorizou a educação em seu governo, com isso optou por escolhas rápidas e não tão boas, como se pode notar, assim enfraquecendo ainda mais a educação no Brasil.

Por quase um mês o país se encontrou sem ministro da educação, sendo assim Bolsonaro indicou Milton Ribeiro, o qual tomou posse no dia 16 de julho de 2020, e segue até os dias de hoje no cargo.

Tem graduação em Teologia pelo Seminário Presbiteriano do Sul, graduação em Direito pelo Instituto Toledo de Ensino, mestrado em Direito Constitucional pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Atuou como superintendente da pós-graduação lato sensu, reitor em exercício e vice-reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie (BRASIL, 2020, s/p).

Os principais desafios a serem enfrentados pelo novo Ministro da Educação, serão: Fundeb (O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), BNCC e a educação em meio a pandemia. O Enem segue em polêmica, devido a pandemia e o ensino remoto, os alunos vem se manifestando a favor do adiamento do exame, o qual está marcado para acontecer nos dias (17 e 24 de janeiro de 2021).

O diretor geral do exame, Carlos Roberto Pinto Souza, morreu no dia 11 de janeiro de 2021, Carlos era general e morreu aos 59 anos devido a complicações da COVID – 19, o que gerou mais pressão para o adiamento da prova. A defensoria pública da união, no dia 7 de janeiro foi a justiça pedir o adiamento do exame (SALDAÑA, 2021).

A decisão da justiça foi publicada no dia 12 de janeiro de 2021, no qual negou o

pedido de adiamento do Enem, dizendo que cada cidade será responsável por avaliar as condições necessárias para a realização das provas, sendo assim estão mantidas as datas do exame para os dias 17 e 24 de janeiro de 2021 (OLIVEIRA, 2021).

Com isso, o ministro da educação Milton Ribeiro, afirmou em uma entrevista à CNN que o Enem não será adiado novamente, tendo em vista que o mesmo seria realizado em novembro de 2020, e ainda citou um versículo bíblico, “a esperança que se adia adoece o coração” (FERRARI, 2021).

Ribeiro também afirmou que o adiamento da prova é pedido por uma minoria. “Uma minoria, barulhenta, mas minoria. Neste ano, colocamos muito mais recursos para alugarmos mais salas, para haver o distanciamento preconizado pelas autoridades sanitárias.” [...] É bom eu aproveitar essa oportunidade para dizer que um semestre a menos, se perdermos o Enem, vai atrapalhar toda a programação de acesso dos estudantes às escolas federais e pública (FERRARI, 2021, s/p).

Bolsonaro ao indicar um Ministro pastor e evangélico para o cargo, fez com que grande parte de seus apoiadores se alegrassem, além disso, com essa última fala podemos notar o modo que são tratados aqueles que discordam do atual governo, sendo taxados de minorias e rebaixados. Infelizmente, assim segue educação nesse governo, mantendo um desafio diário na busca de melhorias no ensino para todos, as Universidades públicas seguem tendo cortes de verbas, cortes esses que chegam a ser de 1, 2 bilhões para o ano de 2021 só na área da educação, por isso a luta continua para se ter um ensino público, gratuito e de qualidade no país.

## 5 CONCLUSÃO

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar entrevistas, propostas e atos de Bolsonaro relacionados a preconceito sexual, gênero e educação, antes e depois de se tornar presidente. Fazendo essa relação com objetivo proposto e o trabalho realizado, podemos notar em diversos discursos de Bolsonaro, em relação a essas questões centrais, a presença de várias falas e posicionamentos conservadores. Durante sua vida, Bolsonaro se envolveu em várias polêmicas, justamente por ser responsável por diversos discursos desumanizados, e em grande parte desses, serem caracterizados como discursos de ódio.

Nos objetivos específicos foi analisado as propostas de Bolsonaro para área da educação, como também seus atos durante o governo. Podemos notar que as propostas

do governo para a educação, mesmo antes de ser eleito, foram completamente superficiais e com pouca ou nenhuma proposta de superação. O que foi mais utilizado em sua campanha foi o apontamento de problemas, os quais Bolsonaro culpabilizava o partido anterior, ele por fim não deixou evidente como agiria para resolver tais problemas.

Outro objetivo específico foi investigar entrevistas nas quais Bolsonaro estaria evidenciando discursos relacionados a preconceito sexual e de gênero. Foram analisadas 7 entrevistas, dentre vídeos e jornais eletrônicos, pode-se constatar que por diversas vezes Bolsonaro deixou evidente atitudes e falas, que se enquadram como preconceituosas, como também de caráter machista, se distanciando de um posicionamento de igualdade de gênero. Demonstrou também, em suas propostas e ações práticas como presidente, que esses temas não são tratados como prioridades.

O último objetivo específico, foi averiguar se há desafios para educação nesse governo. Durante o governo Bolsonaro, se tornou evidente que o presidente tomou decisões precipitadas na escolha de ministros, principalmente quando se tratava da área da educação, já que houve várias indicações ao cargo, entretanto sempre acompanhado por polêmicas e escândalos, e em alguns casos a gestão chegou a ser considerada caótica. Dentro dessas escolhas, vamos destacar questões de contingenciamento de verbas, corte de bolsas, tentativa de implementação do future – se nas universidades e vários ataques a área do conhecimento das ciências humanas, comprovando o desafio diário da educação perante esse governo.

Para além de cortes de verba, mudanças entre ministros, ensino a distância e Enem, podemos notar que o desafio da educação não para, pelo contrário, só aumenta, devido, principalmente, a um governo que não a prioriza.

Podemos apontar nesse trabalho como limitações e dificuldades, o fato de conseguir distinguir notícias verídicas de inverídicas, como também achar um conteúdo que descreva o fato total, não apenas atacando o presidente.

Pode se concluir, que perante tudo escrito e mencionado nesse trabalho, houve uma contribuição para a formação da visão do atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, como também entender sobre o posicionamento do mesmo em relação as questões de preconceito sexual, igualdade de gênero e da educação no Brasil. A pesquisa em questão, contou com a análise das próprias falas e discursos do presidente, em relação aos temas acima, para que assim pudéssemos entender sua falta de prioridade para com os tais temas.

## 6 REFERÊNCIAS

ALVES, Julia Mayra Duarte; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 81-94, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/267045392/Analise-Do-Discurso-Em-Foucault-e-o-Papel->

**Dos-Enunciados-Pesquisar-Subjetividades-Nas-Escolas** Acesso em: Acesso em 21 abr. 2022.

BRASIL. Câmara Legislativa. **Biografia de Jair Messias Bolsonaro**. Disponível em <https://www.camara.leg.br/deputados/74847/biografia> Acesso em 02 de março de 2022.

BRASIL. Governo Federal. **Biografia do Presidente**. Disponível em <https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/biografia-do-presidente> Acesso em 02 de março de 2022.

BRASIL. Tribunal da Justiça eleitoral. **Proposta de Plano de Governo Bolsonaro**. 2018. Disponível em: [https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534284632231.pdf](https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf) Acesso em 05 jan. 2021.

BRASIL. Governo Federal (Ministério da educação). **Milton Ribeiro toma posse como novo ministro da Educação**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/milton-ribeiro-toma-posse-como-novo-ministro-da-educacao> Acesso em 08 jan. 2021.

DURKHEIM, Émile. O que é fato social? DURKHEIM, É. **As Regras do Método Sociológico**. Trad. por Maria Isaura Pereira de Queiroz. 6.a ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1972. p. 1-11.

ENDIREITA PERNAMBUCO. Vídeo 3 (32,06m). **Jair Bolsonaro no Superpop - 1º parte 15/02/2016**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HGReP3F3VxE> Acesso em: 08 jan. 2021.

FAGUNDES, Murilo. **Bolsonaro diz no MA que quer 'erradicar comunismo'; Dino ameaça processo**. Poder360, 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/bolsonaro-diz-no-ma-que-quer-erradicar-comunismo-dino-ameaca-processo/> Acesso em 08 jan. 2021.

FERRARI, Murillo. **Ministro da Educação garante realização do Enem e diz que minoria quer adiamento**. CNN, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/01/12/ministro-da-educacao-garante-realizacao-do-enem-e-diz-que-minoria-quer-adiamento> Acesso em 08 jan. 2021.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.



G1, **Bolsonaro demite Véllez e nomeia Abraham Weintraub como ministro da Educação.** Política (G1), 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/04/08/planalto-anuncia-demissao-de-ricardo-velez-rodriguez-do-ministerio-da-educacao.ghtml> Acesso em 08 jan. 2021.

G1, **Abraham Weintraub deixa o Ministério da Educação: gestão foi marcada por polêmicas e críticas; veja lista.** Educação (G1), 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/18/gestao-de-abraham-weintraub-no-ministerio-da-educacao-e-alvo-de-polemicas-e-criticas-veja-lista.ghtml> Acesso em 08 jan. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Modos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo, Editora Atlas S.A, 1999.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre Identidade de Gênero: termos e conceitos.** Brasília, 2012.

LOCOMOTIVA DA HISTÓRIA. **Pra quem diz que Bolsonaro não é homofóbico.** 10 de jul. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h5KUIEVTbdl> Acesso em 21 abr. 2022.

MAZUI, Guilherme; CASTILHOS, Roniara; ORTIZ, Delis. **Bolsonaro diz que decisão do STF sobre homofobia foi 'completamente equivocada'.** Política (G1), 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/06/14/bolsonaro-disse-que-decisao-do-stf-sobre-homofobia-foi-completamente-equivocada.ghtml> Acesso em 08 jan. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** Rio de Janeiro: UCITEC-ABRASCO, 1994.

SBT ONLINE. **Programa Raul Gil (25/04/15) - "Elas Querem Saber" recebe Jair Bolsonaro.** 25 abr. 2015, Vídeo 1 (61,43m).. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Znb957Gqwz8&t=1365s> Acesso em 28 dez. 2020.

SALDAÑA, PAULO. **Diretor responsável pelo Enem morre de Covid em meio a pressão para adiar exame.** Folha de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/diretor-responsavel-pelo-enem-morre-de-covid-em-meio-a-pressao-para-adiar-exame.shtml> Acesso em 08 jan. 2021.

SIQUEIRA, Monalisa Dias de; KLIDZIO, Danieli. Bissexualidade e pansexualidade: identidades monodissidentes no contexto interiorano do rio grande do sul. **Revista debates insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, Ano 3, v.3, nº 9, p. 186- 217, Edição Especial, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/246520> Acesso em 08 jan. 2021.

SHORES, Nicholas. **Bolsonaro torna sem efeito nomeação de Decotelli para o Ministério da Educação.** Educação (Uol), 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2020/07/01/bolsonaro-torna->

[sem-efeito-nomeacao-de-decotelli.htm](#) Acesso em 08 jan. 2021.

REDETV. **Em debate na RedeTV!, Marina Silva confronta Jair Bolsonaro sobre direito das mulheres.** 18 ago. 2018, Vídeo 4 (3,21m). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1m-CsIgIgeA> Acesso em 12 jan. 2021.

OLIVEIRA, Elida. **Justiça nega pedido para adiar o Enem 2020 e diz que cada cidade deve decidir se há condições para realizar a prova.** Educação (G1), 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2021/01/12/justica-mantem-datas-do-enem-2020-e-diz-que-autoridades-sanitarias-locais-devem-decidir-pela-seguranca-da-realizacao-da-prova.ghtml> Acesso em 12 jan. 2021.

ORNAMENTAIS, Júnior Andrade Peixes. **Bolsonaro visita Campina Grande - PB 08/02/2017 - milhares de seguidores o ouvi.** 8 fev. 2017, Vídeo 5 (35,06m). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SnZ9geonK1I> Acesso em 02 jan. 2021.



**Capítulo 5**  
**LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: DESAFÍOS PARA LA  
EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS**  
*Claudio Nuñez*  
*Ludmila Magalí Pelegrini*

# LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

*Claudio Nuñez*

*Ludmila Magalí Pelegrini*

## 1 INTRODUCCIÓN

La Argentina, sancionó en el año 2006 la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150; sin embargo, su implementación en el sistema educativo comienza a partir de la creación del Programa de Educación Sexual Integral, en el año 2008. La Educación Sexual Integral, se constituye como un campo de disputas por el sentido, tal como sucede con la sexualidad y las identidades de género. En relación al campo de la Educación de Jóvenes y Adultos, la complejidad de la implementación de la ESI, es aún mayor.

La Ley Nacional de Educación, N° 26206/2006, reconoce a la Educación de Jóvenes y Adultos por primera vez como una modalidad del Sistema Educativo Argentino. Establece, en el Artículo N° 17 que las modalidades son,

[...] aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

El interés por la problemática que discutimos en este artículo, surge a partir de un trabajo de investigación realizado sobre la experiencia educativa de mujeres que retornaron a la escuela primaria en la adultez y vivieron experiencias de militancia política.

En esta oportunidad reflexionamos sobre la construcción de una historia de vida corporizada en tanto aquello que viven los cuerpos sexuados en la escuela. Es decir qué les sucede a las mujeres en tanto tales, ¿qué ocurre con las personas adultas en espacios

escolares?, ¿cómo viven las mujeres adultas?, ¿qué desean de la escuela?, ¿cuáles son las subjetividades que se ponen en juego? ¿cómo experimenta la vida una mujer que retoma sus estudios primarios? Partiendo de la idea que no es lo mismo ser adulto/a que ser un niño/a o adolescente en términos sociales, culturales, biológicos, psicológicos o sociológicos.

Se va a remitir en esta oportunidad la narración sobre la historia de vida de Clara, mujer, estudiante de nivel primario en la modalidad de jóvenes y adultos, militante política, madre de 6 hijos/as, para a partir de allí reconstruir un relato sobre “ser estudiante adulta” y los significados que encierra. El trabajo de campo se organizó en dos momentos: el primero en el año 2014-2015 y el segundo en el año 2018.

La decisión de contar historias de vida tiene que ver con poder narrar lo que les sucede a las personas, lo que las atraviesa, sus deseos y pesares permitiendo analizar la complejidad de la realidad social más amplia y como una apuesta a poner en tensión los grandes relatos, a visibilizar, revitalizar y reivindicar las historias nuestras (PELLEGRINI, 2019).

Los aportes teóricos que recuperamos en este trabajo, provienen del campo de la Educación de Jóvenes y Adultos, y de estudios con foco en la Educación Sexual Integral, estudios feministas, de géneros y sexualidades.

## **2 HISTORIAS DE VIDA: UNA DECISIÓN POLÍTICA Y EPISTEMOLÓGICA NECESARIA**

Para narrar la vida de una mujer adulta, estudiante de nivel primario y militante política, se optó por la perspectiva biográfico-narrativa porque permite indagar los aspectos subjetivos y particulares de la experiencia educativa de mujeres estudiantes de la EDJA.

Contreras y Pérez de Lara (2010), plantean que la investigación educativa no queda nunca resuelta solo,

[...] dando cuenta de la realidad, sino que siempre está mirando más allá: qué es lo educativo y cómo se nos manifiesta; qué nos revelan las experiencias de vida que estudiamos, qué nos ayudan a entender, a cuestionarnos, a formularnos sobre lo educativo, sobre su sentido y su realización (p.39).

Las historias de vida permiten develar, conocer, comprender lo que les sucede a las personas. Desde allí, nos preguntamos: ¿qué les ocurre como cuerpos sexuados? y ¿cómo se construye la trama entre subjetividad, educación y sexualidad?

Disponerse a la escucha atenta para habilitar la palabra, para comprender lo que les sucede y narrar al fin el mundo de las “otras” como sujetos deseantes, es el objetivo que se persigue en esta publicación.

Comprender implica captar el significado, el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones... insertos en una trama de la totalidad de su historia y de su entorno (SIRVENT, 2007, p.22). Pues, investigar desde las historias de vida permite subvertir supuestos, escuchar a los sujetos, analizar cómo el contexto, produce efectos, condiciona y posibilita a las personas. Implica un posicionamiento epistemológico, político, ideológico y metodológico que abandona toda pretensión de neutralidad e imparcialidad.

Es justo a la comprensión profunda, y no sólo a la descripción de los contornos externos, para lo que sirven las “historias de vida”. Lo que requiere de capacidad de escucha de quienes investigan (FERRAROTTI, 2007), para poder producir conocimientos para la mejora de las condiciones de la Educación de Jóvenes y adultos y la calidad educativa en la EDJA.

Las historias de vida desentrañan aquellas cosas más profundas en las vidas de las personas. Nos permiten conocer sus experiencias y recorridos, a partir del relato vivo que se expresa en el orden de la temporalidad, que va y viene, desde un pasado que habla con un presente que está en permanente proceso de construcción.

## **2.1 Historias escolares: los sentidos de la escuela**

La Ley de Educación Sexual Integral en Argentina se inscribe en un marco normativo que regula la sexualidad y promueve diversos derechos: Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002), Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2006), la Ley de Educación Nacional (2006), Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas (2008), Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (2009), Ley de Matrimonio Igualitario (2010), Ley de Identidad de Género (2012), Ley Micaela (2019) de capacitación obligatoria en género y violencia de género para todas las personas que se desempeñan en la función pública y Ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del

Embarazo (2020).

Esta batería de leyes constituye un piso de debate y de derechos en nuestra sociedad y asienta determinadas bases desde las cuales abordar la sexualidad y las identidades de género. La escuela como dispositivo social e institucional se constituye en un espacio que, junto a otros dispositivos, garantiza el cumplimiento de derechos, asegura los espacios institucionales para la formación en derechos y la presencia estatal, pero por otro lado generiza el transcurrir de las vidas, es decir, refuerza la construcción de formas de “ser varón” o “ser mujer” obtura y abre posibilidades, performa la vida, se encarna en las subjetividades produciendo efectos.

Se acuerda con Báez (2013), que si bien la escuela no es el único dispositivo de socialización y ni siquiera resulta posible afirmar que se trate "del más importante", como institución resulta ser una referencia desde y en la cual estos/as/xs jóvenes encuentran un hito del cual sujetarse: ya sea porque habilitó la propia narración, ya sea porque, por ejemplo, lo ha expulsado/a/x.

Para Clara, la escuela encierra múltiples sentidos, en primer lugar es deseable contar que su trayectoria escolar ha sido interrumpida en la niñez en varios momentos y finalmente retoma sus estudios primarios en la etapa adulta. Su vida está atravesada por la militancia, la escuela y espacios de aprendizaje que van configurando una urdimbre de saberes y experiencias, aprendizajes sociales que se van haciendo carne y marcan su historia de vida.

Su infancia transcurre en un *continuum* entre la escuela, la calle, donde salía a pedir monedas para la subsistencia de ella y de su familia:

*“Cuando era chica fui hasta quinto grado...entré en la escuela del barrio Guiraldes, la escolita vieja, la 526, después me fui a la escuela de Fontana a la 6, después hicimos de noche con mi mamá en la 117 en la del Guiraldes, tenía 15 años ahí, o 14” (Entrevista con Clara).*

La trayectoria escolar se ve interrumpida por diversos motivos, tales como, sus condiciones de vida, de pobreza, el sustento de la familia a cargo de su madre, el trabajo en la niñez para ayudar en la casa. Recuerda que en ocasiones asistían a la escuela sólo para comer:

*“Tuve que abandonar por mi mamá, porque nosotros andábamos por todos lados, dejamos cuando éramos chiquitos, todos dejamos, en la escuela 6 nosotros nos íbamos porque había comedor en la escuela nomas...” (Entrevista con Clara).*

De acuerdo con Llosa, Acin, Cragolino y Lorenzatti (2002),

Desde la subjetividad de los entrevistados que nunca habían asistido antes a la escuela o que no completaron el nivel primario, son las trayectorias familiares conflictos, muertes, separaciones, etc.) frecuentemente entramadas con la trayectoria laboral (ingreso temprano al trabajo) y migratoria, aquellas que dan cuenta de la interrupción de la escolaridad, en el marco de contextos de pobreza o coyunturas económico-familiares desventajosas que permiten su interpretación como una estrategia familiar de supervivencia (p.180).

La EDJA en este sentido se caracteriza principalmente por brindar educación destinada a sectores populares, que viven en situaciones de vulnerabilidad social y económica y que han tenido que interrumpir la escolaridad durante la infancia debido a factores vinculados al trabajo, a problemas familiares, a problemáticas económicas y sociales, entre otras.

En relación a los aprendizajes en la niñez, Clara plantea:

*“[...] las letras, el abecedario, nos enseñó la maestra en la escuela, y ahí ella cuando nosotras estábamos metiéndole pata, porque suponete que íbamos dos veces a la semana a la escuela, mi maestra nos enseñaba más lengua, así aprendíamos a leer así el día de mañana sabíamos leer, para ver qué es lo que dice, qué es lo que estamos comiendo... (Entrevista con Clara)”*.

El lugar que ocupa la escuela en el relato de Clara es un espacio de contención, “un lugar para aprender a sobrevivir”, fundamentalmente del mundo cotidiano, donde su maestra intentaba brindarle herramientas para afrontar su realidad social y económica. Aquí se evidencian los sentidos que adquiere la escuela, los niños y las niñas que se ven obligados/as a trabajar, pergeñar formas para subsistir, con situaciones familiares y económicas complejas, que habitan la escuela como refugio, donde los saberes que allí adquieren “sirven para”, tienen una intencionalidad utilitaria, al igual de lo que sucede con las personas adultas que se reincorporan al sistema educativo en la adultez.

Es aquí donde surgen múltiples interrogantes ¿es la escuela un espacio que atiende las necesidades de los sujetos? ¿puede la escuela configurar prácticas que se adapten a la singularidad de lxs de estudiantes? ¿está preparada para dar hospitalidad? ¿qué preguntas tenemos que hacernos para escuchar al otro/a/x? ¿ve la escuela a las diversas identidades? ¿puede comprender a los cuerpos sexuados?

Los cuerpos ganan sentido socialmente. La inscripción de los géneros – femenino o masculino- en los cuerpos es hecha, siempre, en un contexto de una determinada cultura



y, por lo tanto, con las marcas de esa cultura. Las posibilidades de la sexualidad – las formas de expresar los deseos y placeres- también son siempre socialmente establecidas y codificadas. Las identidades de género y sexuales son moldeadas por las redes de poder de una sociedad (LOPEZ LOURO, 2004).

Esta investigación ha abierto una multiplicidad de interrogantes en el sentido planteados, en los detalles que brinda la voz de Clara aparece constantemente una necesidad de ser escuchada y comprendida por la escuela, porque los fines de la escuela no son los mismos que sus propios fines.

Es en el paso del oír a la escucha donde tal vez la emergencia del detalle, de la afección se hace posible para estxs estudiantes.

Estar a la escucha es siempre estar bordeando el sentido, o en un sentido de borde, como si el sonido no fuera nada más que este borde, este límite, este margen -al menos el sonido que se escucha musicalmente, que es reunido y escrutado por sí mismo, no, sin embargo como un fenómeno acústico [...] sino como un sentido resonante, un sentido cuyo sentido se espera encontrar en la resonancia, y sólo en la resonancia (NANCY, 2002, p.21).

¿Qué posibilidad de escucha tienen los sujetos en la escuela? Y con ello, cómo esa posibilidad habilita también la ampliación de un sonido que puede estar en borde o fuera de él. Dirá Nancy que lo sonoro desborda la forma, la extiende, la amplía sin embargo cabe preguntarse cuánto y qué de aquello que se expande logra sonoridad articulada (BÁEZ, 2013).

## 2.2 La vida y la escuela: ¿cómo podemos interpretar esta relación?

Lo social y “la calle” también educan, también enseñan, y así lo expresa Clara:

*“A veces no lográbamos aprender en la escuela a saber leer bien como en la calle; en la calle nosotros aprendimos a leer. A la plata le decíamos palo, a 100 le decíamos un palo. Cuando nos daban cantidad de monedas, porque nosotros nos sentábamos afuera del banco y pedíamos “una moneda”, íbamos contando monedita por monedita. Antes nosotros sabíamos que con 100 pesos nosotros éramos ricos. Comprábamos miles de cosas, por 50 centavos comprábamos las bandejitas de dulce de leche; lleno nos daban con eso...Aprendimos muchas cosas en la calle, cómo tenemos que convivir, que hay personas buenas y malas, había gente muy egoísta. Las abuelas, por ejemplo, había viejitas que nos hacían limpiar toda la casa, siempre nos acordamos de los Simpsons, la viejita esa que le hace limpiar a Bart toda la casa y le da una monedita (risas). Y así empezamos de chiquititas, hasta ahora...por eso muchos nos dicen ¿qué saben ustedes? Sabemos lo que es sufrir de hambre, a veces dormíamos en la calle, poníamos un cartón, con*

*tormenta, por eso ya no te dan más ganas de sufrir, de volver a pasar por eso. Por eso yo a mis hijos no quiero que le falte nunca ni una cama, ni para comer (Entrevista con Clara)”.*

Los cuerpos que habitan la escuela no son simples cuerpos biológicos, se inscriben en un mundo social, encarnan vivencias, sufrimientos, padeceres, necesidades, placeres, disfrute, deseos, todo ello habita en un cuerpo que está presente en la escuela y es desde allí donde se aparecen las preguntas antes hechas: ¿la escuela contribuye a leer el mundo social? ¿lo social, la historia de lxs sujetxs son textos que se retoman en la escuela?

Aprender en la calle significa para Clara aprender lo necesario, retomar esos saberes que la escuela le brinda y resignificarlos, construir códigos para nombrar lo que sucede en la vida cotidiana y aprender a sobrevivir en un mundo injusto.

La vida y el aprendizaje se “hacen carne” en las personas, para luego transformarse en códigos. El saber y el conocimiento se anticipa en el cuerpo y luego se transforma en código (PELLEGRINI, 2019).

### **3 VOLVER A LA ESCUELA: RESIGNIFICAR APRENDIZAJES**

#### **3.1 La escuela como un lugar de contención**

Clara retoma sus estudios primarios siendo adulta. En esta etapa la escuela adquiere un sentido de posibilidad, de participación, un espacio que, también como en la militancia política, contribuye a comprender y defender los derechos.

En una entrevista comentó:

*“Porque la escuela te enseña algunas cosas de militancia...a veces que hablan por hablar, pero no saben; dicen: la presidenta está regalando plata, y no, te están dando un derecho, porque hay mujeres que no salen de su casa, ahora a vos por lo menos te dan la cooperativa Ellas Hacen y vos salís...yo me pongo a discutir con mi profesor (Entrevista con Clara)”.*

Ella retoma la escuela, a partir de cobrar un monto de dinero por ingresar a un programa social, denominado Ellas Hacen. El mismo le permitía continuar sus estudios, aprender un oficio. Su discurso permite dar cuenta de una toma de posición respecto a lo que se habla en la escuela, se enfrenta, debate e integran aprendizajes que ocurren en el plano social y en su participación militante, con los contenidos trabajados en la escuela.

Para ella la escuela junto a este programa, le significó “salir de su casa”,

atravesando la barrera del plano doméstico.

*“[...] yo comencé por el Ellas Hacen, vamos a ser sinceras...a mí me salió la cooperativa Ellas hacen y ahí comencé a estudiar. Porque de eso se trata. Ellos te dan la plata para que vos estudies, te capacites” (Entrevista con Clara)”*.

Para Clara “salir de su casa” fue fundamental, percibir una ayuda económica para estudiar fue fundamental, acá aparece una idea potente, la casa como un espacio cerrado, de “encierro”, ya que la casa está asociada a las tareas de cuidado, de un trabajo que no es reconocido. Aparece en el relato la valoración porque le están reconociendo y permitiendo el acceso a un derecho social, hasta entonces vedado, el derecho a la educación.

En un trabajo anterior expresamos que la escuela es vivida, además, como un lugar donde encontrarse con otros y otras. Como un espacio de contención, de discusión y socialización, de creación y recuperación de los lazos sociales, fundamentalmente con otras mujeres. Además de constituirse en un lugar donde aprender peluquería, aprender manualidades, un lugar donde sienten que sus docentes las entienden (PELLEGRINI; NÚÑEZ, 2015).

### **3.2 Formas de enseñanza y la percepción como estudiante:**

*“[...] lunes por ejemplo hacemos todo matemática, lengua, miércoles ciencias sociales y naturales, jueves tenemos actividades que hacemos con los caños maestros, y mientras tanto charlamos, si está la maestra se pone a dibujar con nosotros. Hacemos la lámpara, que está buenísimo... El otro, con la goma eva, hacemos flores decorativas para quince, sobre tela, como hay que hacer, viene un profesor y una profesora. Por lo menos a mí me gusta, por ahí te saca de las casillas, pero tenés todas las herramientas... Otro de mis compañeros le hizo al papá de Pepa Pig, yo dibujé, después le pasas y vas pintando, la parte de arriba le abrís como si fuera una flor y adentro va el foquito y los cables. Muchas cosas nos enseñan, después los llaveros, cosas de madera (Entrevista con Clara)”*.

Este trabajo pretende aportar una visión crítica respecto a las formas de lo escolar, a la manera de enseñar y habitar la escuela en la Educación de jóvenes y adultos, anteriormente se habló de la idea de cuerpo y cómo es comprendido este cuerpo en la escuela, si hiciéramos el ejercicio de despersonalizar la cita anterior bien podríamos aplicar esa forma de enseñar a una niña o a una adolescente.

En este sentido es deseable retomar el concepto de Connell que utilizan Morgade y Alonso (2008) para explicar un mecanismo de sujeción hacia las mujeres, se trata del término “feminidad subrayada”, este se refiere al ideal cultural más extendido sobre la mujer que acentúa su sociabilidad, su fragilidad, su pasividad, la aceptación de los deseos del hombre y su receptividad sexual. La feminidad subrayada se construye según una relación recíproca y subordinada con la masculinidad hegemónica, de forma que refuerza el poder masculino y las jerarquías dominadas por el hombre dentro de los distintos contextos institucionales.

Dibujar, hacer flores, aprender peluquería, dividir los días por materias de manera fragmentada sin integrar aprendizajes, volviendo niñx al estudiante adulto es un formato escolar que aparece de manera potente en el relato de Clara.

Brusilovsky (2006, p.21) plantea al respecto que:

Los atributos que se asignan a los estudiantes están vinculados a su pertenencia social: se reconoce que la mayoría es parte de un grupo con serios problemas económicos y laborales. La consideración de esta situación no es exclusiva de esta orientación, ya que hay un generalizado reconocimiento de ella. Pero se supone que las condiciones objetivas de vida definen la subjetividad de los alumnos: vulnerabilidad e infantilización son características y que se desplazan también hacia sus posibilidades para el aprendizaje, ya que se los describe con dificultad para la autonomía cognitiva y la superación de sus dificultades de aprendizaje y como demandantes de reconocimiento afectivo. Suele infantilizarse al adulto. Este es un problema generalizado en EDA, creemos que como resultado de que la figura del alumno adulto no está delimitada socialmente. Como señala Gimeno Sacristán, la categoría "alumno" tiene una doble carga semántica. No solo se asocia con estar escolarizado, sino también con minoridad. El ser "alumno" define a la infancia. "La infancia ha construido al alumno y éste ha construido parcialmente a aquella... El modo de ser alumno es el modo natural de ser niño".

Al respecto nos preguntamos si estas formas de “volver niño/a” a un/a adulto/a ¿obstaculizan las posibilidades de ganar autonomía? ¿reproduce estereotipos de ser mujer o de ser hombre de una clase social baja? ¿en qué sentidos aporta a incentivar una educación entendida como un derecho? ¿trabajan sobre los deseos de saber vinculados a las necesidades de las personas adultas? ¿se persigue el propósito de educar para la libertad y emancipación de las personas?

La EDJA no cuenta con docentes formados para tal especificidad, quienes se desempeñan como docentes en la primaria para personas adultas son formados/as en

instituciones que los preparan para enseñar a niños y niñas, por ello la complejidad, diversidad y demandas que existen en la Educación de Jóvenes y Adultos no es atendida de una manera acorde.

La escuela clasifica, construye sexualidades, sostiene clases sociales, sexualiza, generiza el transcurrir del tiempo, del espacio, homogeneiza los cuerpos y demarca lo aceptado, lo prohibido, la escuela en tanto institución va construyendo pedagogías de la sexualidad, inscribiendo en los cuerpos ciertos mandatos, deber ser, de acuerdo a los roles preestablecidos por la sociedad; se torna necesario aclarar que la escuela también encarna potencia y posibilidad de subvertir estereotipos, de transformar realidades, aclarando con ello que no pretendemos exponer una visión pesimista y meramente reproductiva del mundo escolar.

De acuerdo con Tomaz Tadeu da Silva (1998) citado por Lopez Louro (2004), al clasificar los sujetos, toda sociedad establece divisiones y atribuye rótulos que pretenden fijar las identidades. Ella define, separa y, de formas sutiles o violentas, también distingue y discrimina. Afirma:

Los diferentes grupos sociales utilizan la representación para forjar sus identidades y las identidades de los otros grupos sociales. Ella no es, entretanto, un campo equilibrado de juego. A través de la representación se llevan batallas decisivas de creación e imposición de significados particulares; ese es un campo atravesado por relaciones de poder. (...) el poder define la forma como se procesa la representación; la representación, a su vez, tiene efectos específicos, ligados, sobre todo, a producción de identidades culturales y sociales, reforzando, así, las relaciones de poder.

En consonancia con lo señalado, enseñar la ESI desde una manera transversal en la escuela significa tener en cuenta el cuerpo, la educación entendida también desde la corporalidad, dejando de lado formatos homogéneos que encasillan a “todes” dentro de un “todos” invisibilizando a todo aquel que es considerado un otro. Infantilizando a un estudiante adulto por el simple hecho de habitar un espacio escolar, creado históricamente para que lo pueblen las niñas y los niños y sean educadas y educados como futuros ciudadanas y ciudadanos.

### 3.3 Ser mujer y ser estudiante: ¿qué le pasa por el cuerpo a una estudiante adulta?

Llegando al final del artículo se torna importante narrar pasajes de su vida cotidiana, como mujer y como madre, como cuerpo sexuado, como cuerpo gestante, pues se sostiene que para comprender a los sujetos que habitan la EDJA es necesario comprender lo que les ocurre y escuchar sus necesidades, deseos y sentires.

La maternidad es un concepto sumamente discutido y encarna posturas que lo reivindicán y otras que lo entienden como una cárcel, como un impedimento para el desarrollo personal y de la autonomía.

De este modo, tanto los estudios escolares como la militancia política abren un espacio para contribuir al sostenimiento familiar, pero permite desarrollar otras dimensiones que no eran contempladas por ella. El espacio privado que la contiene, y la lleva a buscar medios de subsistencia, se convierte en un medio para posicionarla en el espacio público, un lugar de participación impensado y negado tantas veces para las mujeres pobres.

Clara comentaba:

*“Yo tuve mi embarazo y la pasé mal, uno porque mi hija se cayó del tobogán, entró a quirófano, yo con ella en el hospital con la panza grande...Tuve un bebé con cuatro kilos y medio, de ahí decidí hacerme la ligadura, pero nunca me explicaron qué era un quirófano. Entré al quirófano, empecé a tener miedo, no entendía lo de la anestesia, no sentía mis piernas... Llegó las seis de la tarde y me agarró un llanto, lloraba...entraba mi familia en el horario de visita y yo lloraba, me ponían diclofenac a cada rato, porque pensaban que me dolía, pero no, se me estaba despertando la depresión, el pánico (Entrevista con Clara)”.*

En este relato aparecen diversas violencias a las que se ve sometida por su condición de mujer, violencia obstétrica, ya que no le brindan la información suficiente y trato adecuado en el momento previo, durante y post-parto, este tipo de violencia se da en el sistema de salud y es algo a lo que las mujeres se ven expuestas de manera cotidiana. Cuando no le explican qué tipo de intervención le van a realizar, en qué consiste la cirugía, por qué ella no paraba de llorar. Se trata claramente de una vulneración de derechos, por ser mujer, por ser madre, por estar en una condición de pobreza (PELLEGRINI, 2019).

Estos relatos contundentes, plagados de angustia por lo que se atraviesa en el cuerpo, por la vulneración sentida en el propio cuerpo se constituye en una narración

necesaria para tener en cuenta a la hora de pensar esa pregunta que atraviesa este texto: ¿quiénes son los sujetos de la EDJA? y sus subsiguientes interrogantes ¿cómo viven el cuerpo sexuado? ¿cuáles son las vivencias en tanto mujeres?

En relación al embarazo plantea: *“No quería quedarme embarazada, quería hacer el aborto, todo el embarazo sufrí...después cuando nació ya era todo para mí, le pedí perdón, no me animé a hacer un aborto, cinco hijos crié, ¿no voy a criar uno más?...”* (Entrevista con Clara).

Aparece el aborto como una prohibición, como pecado, como el no acceso a un derecho de decidir sobre su propio cuerpo, aparece la culpa y la insatisfacción vivida en la somatización, en la depresión posparto y los ataques de pánico por tener que someterse a una maternidad que no es deseada en este caso... Este discurso da cuenta de una maternidad vivida como una mujer abnegada, que resigna su vida, la escuela, el curso de peluquería, deja de militar en pos de criar a sus hijos/as; al punto de sentir en su cuerpo los efectos de tal abnegación, estrés, ataques de pánico. Resulta importante destacar que las políticas públicas y el espacio de militancia y sus condiciones son los que las impulsan a “salir de su casa”, retomar los estudios y militar; y son los cambios en estos espacios los que generan que ellas fundamentalmente por su condición de madres no continúen militando (PELLEGRINI, 2019, p.45).

Comprender que la ESI es una política educativa que trasciende a un contenido o a una forma, que existe un tiempo y un espacio para que permee la escuela, que solo se debe dar en los niveles obligatorios y lxs sujetxs destinatarixs son niños, niñas y adolescentes son desafíos inherentes a educadores que habitamos la escuela.

Cuando se habla de ESI se suele imaginar un programa que designa un modelo a aplicar supuestamente dotado de una homogeneidad de formas y contenidos. No obstante, la "educación sexual" es un término que en la escuela designa un conjunto variable de prácticas y perspectivas que no responden a un diseño uniforme e incluso llegan a ser antagónicas y contradictorias entre sí. Aún así, fuera de los espacios curriculares de ESI, las sexualidades en la escuela se hablan y se hacen en todo momento y espacio, y es un asunto público y político porque a cada momento estamos transmitiendo nuestras ideas acerca de las sexualidades, de las formas sociales y culturales autorizadas y sancionadas de vivir los géneros, de las habilitaciones y proscripciones de la moral que nos guía, de los prejuicios y estereotipos de las leyes de la normalidad (FLORES, 2017).

#### 4 CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo tuvo como objetivo principal reflejar aquello que viven, padecen, desean, resisten aquellos sujetos que habitan la EDJA, se construyó a partir de una historia de vida muchos de los atravesamientos que les suceden sobre todo a las mujeres en esta modalidad del sistema educativo.

Esta investigación ha abierto múltiples interrogantes y sobre todo ha gestado la necesidad de analizar la implementación de la ESI, como política pública en la Educación de Jóvenes y Adultos, ya que el supuesto que se sostiene es que trabajar la ESI, transversalizarla en esta modalidad (en todas las modalidades) permite comprender a los sujetos y esto abre caminos para pensar propuestas educativas situadas y significativas de enseñanza.

La EDJA como campo en construcción se nutre de diversas áreas de conocimiento. Aquí se propone que la educación sexual integral permee a este campo para poder construir pedagogías que subviertan el pasaje por la vida escolar, comprendiendo a los cuerpos sexuados.

La historia de vida de Clara nos abre un horizonte para pensar ¿qué las atraviesa a las mujeres en tanto tales? ¿qué les ocurrió en su trayectoria escolar? ¿cómo viven la escuela? ¿por qué estudian? ¿cuáles son los sentidos que se construyen?

Estas son algunas de las preguntas que surgen a la hora de pensar en la Educación de Jóvenes y Adultos y sobre todo en propuestas pedagógicas que puedan irrumpir en el campo educativo para construir horizontes de posibilidad.

Un camino interesante para asumir como pobladores de la Educación de Jóvenes y Adultos podría ser comprender que este es un campo de disputas, la mayoría de los/as destinatarios/as no están invitados/as al gran banquete, son estudiantes pobres que sufren desigualdades no sólo económicas sino de género, política, de etnia o por tener alguna discapacidad. Por ello se habla de una heterogeneidad y complejidad. Comprender a la EDJA desde el paradigma del Aprendizaje a lo largo de la vida nos abre la mirada y nos permite ampliar horizontes, tejer lazos y redes institucionales que fomenten el deseo de aprender, de vivir y desear, en pos de la construcción de un mundo justo.

¿Cuántos derechos se vulneran en el camino de mujeres que son estudiantes de la EDJA? ¿Cuántas posibilidades se les abren a estas mujeres si entramos políticas públicas, militancia y escuela? ¿Cómo cambia la vida de las mujeres en un contexto político



y en otro? Son algunos de los interrogantes que fueron guiando este trabajo.

Se considera fundamental pensar una política de formación docente general y de formación docente para EDJA en particular desde una perspectiva de Educación Sexual Integral, educación corporal, desde una mirada de género, feminista, que contribuya a una comprensión de los sujetos que acuden a la escuela, para partir desde las subjetividades, contribuyendo a generar autonomía.

## REFERENCIAS

BÁEZ, J. **La experiencia educativa "trans":** los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes en la escuela secundaria. 2013. 338 f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2013.

BRUSILOVSKY, S. **Educación escolar de adultos.** 1. ed. Buenos Aires: Noveduc, 2006.  
CONTRERAS, J.; PÉREZ DE LARA, N. **Investigar la experiencia educativa.** Madrid: Ediciones Morata, S.L., 2010.

FERRAROTTI, F. Las historias de vida como método. **Convergencia**, Toluca, v. 14, n. 44, pp. 15-40, mayo/agosto 2007. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/105/10504402.pdf> Acceso en: 21 abr. 2022.

FLORES, V. ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. **Tropismos de la didáctica**, Santiago de Chile, 2017. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B6c50cj7OLy8c016YkJMTzRkcmM/view> Acceso en: 06 mayo 2021.

LLOSA, S.; ACIN, A; CRAGNOLINO, E.; LORENZATTI, M. La demanda potencial y la demanda efectiva en educación de jóvenes y adultos: primera aproximación al enfoque cuantitativo y cualitativo de la biografía educativa. Reflexiones en torno al significado atribuido a la educación y a la capacitación laboral. **Cuadernos de Educación**, Córdoba, año 2, n. 2, pp. 175-187, 2002. Disponible en: <https://isidore.science/document/10670/1.85vn9h> Acceso en: 21 abr. 2022

LOPES LOURO, G. Los estudios feministas, los estudios gays y lésbicos y la teoría cuir como políticas de conocimiento. In: BRITZMAN, D. et al. **Pedagogías transgresoras II.** Santa Fe: Bocavulvaria ediciones, 2004.

MORGADE, G.; ALONSO, G. (Comp.). **Cuerpos y sexualidades en la escuela.** Buenos Aires: Paidós, 2008.

NANCY, J. L. **A la Escucha.** Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

PELLEGRINI, L. **Narrativas de mujeres:** entre la escuela y la participación política. 2019. 55 f. Trabajo Integrador Final (Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades) – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata, 2019. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/81735> Acceso en: 06 mayo 2021.

PELLEGRINI, L.; NUÑEZ, C. La escuela y la militancia, dos espacios que educan. Mujeres, educación y participación política. In: **Encuentro Latinoamericano de Educación. V Encuentro de Docentes, Estudiantes y Graduados de Ciencias de la Educación**, 1., 2015, Universidad Nacional de Salta, Argentina.

REPÚBLICA ARGENTINA. **Ley n° 26.206, de 14 de diciembre de 2006**. Ley Nacional de Educación. 2006.

SIRVENT, M. T. **El proceso de Investigación**. Ficha de cátedra: Investigación y estadística. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 2007.



**Capítulo 6**

**A SOMBRA DO PATRIARCADO NAS AÇÕES DA MULHER  
NO DIREITO E NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE  
GÊNERO: UMA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO SEXUAL**

*Luana Nogueira R. G. Costa*

*Raífa Resende Alves*

*Claudionor Renato da Silva*

# **A SOMBRA DO PATRIARCADO NAS AÇÕES DA MULHER NO DIREITO E NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE GÊNERO: UMA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO SEXUAL**

*Luana Nogueira R. G. Costa*

*Raífa Resende Alves*

*Claudionor Renato da Silva*

## **1 INTRODUÇÃO**

A noção de patriarcado como um sistema de dominação dos homens sobre as mulheres tem origem remota na própria palavra que definia o modelo familiar inicial da nossa vida em sociedade, mas é um termo apropriado e muito usado dentro das discussões de gênero, para definir a estrutura de opressão que rege nossa atual composição social (PATEMAN, 1993; SAFFIOTI, 1987, 1992, 2011; BEAUVOIR, 2002; LEMER, 2020; KERN, 2021).

No presente trabalho o termo patriarcado é usado como categoria central na composição da análise da presença feminina na produção do direito e se encaixa nas discussões sobre gênero, sexualidade e educação sexual, apontando, sob esse ângulo, as falhas estruturais que, cotidianamente, passam despercebidas na formação ou na produção das mulheres no direito.

Um dos pontos que se pretende demonstrar com mais profundidade é a falsa sensação de que as mulheres já alcançaram uma suposta igualdade e nada mais as leva a reivindicar um novo outro lugar, o que presta-se apenas a reforçar os laços do patriarcado e o funcionamento exato dos mecanismos de sexismo e silenciamento das desigualdades sexuais, entre homens e mulheres, do espaço do trabalho à autonomia e intelectualidade de produção (PATEMAN, 1993).

Se o patriarcado se beneficia dos silêncios, das ausências e da falsa sensação de igualdade, cabe àqueles que lutam por uma sociedade mais justa e igualitária abordar exaustivamente e profundamente tais pontos, escancarando os dados e as contradições, como se pretende neste trabalho.

É o campo da pesquisa acadêmica o terreno ideal para se buscar o desmascaramento de tal sistema de opressão, disseminando inovação de pensamento, produção de conhecimento, abrindo debates e contribuindo na criação de soluções e saídas para os problemas em sociedade que no caso dessa investigação se manifesta na opressão às mulheres na roupagem do patriarcado (SAFFIOTI, 1992, 2011; LEMER, 2020).

A questão problemática da pesquisa: nas interfaces da produção sobre Direito e Educação sexual (gênero e sexualidade, de forma ampla) qual o espaço das mulheres, operadoras do Direito, na ação da profissão e na produção intelectual acadêmica sobre gênero?

É o que se propôs a fazer a pesquisa aqui realizada, a qual será exposta em uma junção entre as discussões de gênero e algumas noções básicas e práticas do direito, o que foi feito numa linguagem simples e crítica, destoando das habituais produções jurídicas permeadas de “juridiquês” e distanciamento quase frio das reais e contextualizadas questões de gênero; aqui, a sombra do patriarcado se reforça, mas, ao mesmo tempo, na proposta do artigo, se desfaz, intelectualmente.

Para, além disso, serão apresentados dados sobre a ausência de mulheres, operadoras do Direito, tanto em ações jurídicas de trabalho, como em produção sobre o tema, nas pesquisas da área das ciências humanas e sociais. Esses dados obtidos pela pesquisa bibliográfica (Sampieri; Collado; Lúcio, 2006), reforçam e, ao mesmo tempo, afastam a lógica do patriarcado, visando que se elimine as sombras patriarcais que promovem a ausência de mulheres produtoras de conhecimento dentro do direito.

A ideia de que o patriarcado lança sombras sobre o direito e seus reflexos dificultam as práticas de pesquisa sobre gênero e sexualidade nessa área, desde sua raiz social mais elementar até a sua atuação prática é algo que, como se demonstrará, sempre será reforçado, mas que, a partir desse estudo, se promove o seu esfacelamento. Assim, é certo que os dados levantados evidenciam a extensão dessa sombra que o patriarcado exerce, mas, a proposta não é de se reforçar o patriarcado, mas de lançar luz sobre o assunto e trazer a evidência da mulher atuante no Direito e na produção científica em gênero e sexualidade na interface dessa área com a Educação Sexual; se geram, então, produtos significativos de empoderamento de meninas e mulheres.

Mas, como poderia, ao mesmo tempo, o patriarcado ser sombra e reflexo? Essa metáfora apenas reforça as muitas formas que a categoria analítica assume na sociedade

atual e seu caráter dissimulador que se materializa em áreas da ciência e da prática social, como o Direito e a Educação, por extensão, a Educação Sexual. Ora lança sombra sobre as instituições, ora reflete nas vidas pessoais e nas relações privadas. Ora tem forma de dominação escancarada, ora tem forma de concessão velada.

Estruturalmente, no artigo, serão apresentadas, em primeira seção, noções introdutórias do direito. Em tópico apartado são apresentados alguns dados do ramo de atuação do direito que resultou na maior discrepância de atuação dos gêneros e que tem especial reflexo no ensino superior: a doutrina do direito.

Logo após essa primeira seção, noções básicas do conceito de patriarcado. Após duas seções serão trazidas, as particularidades dos dados obtidos pela pesquisa bibliográfica, que demonstram as muitas diferenças entre a presença das mulheres em relação aos homens, em todos os ramos de atuação do direito e respectiva produção intelectual das mulheres na área.

## **2 NOÇÕES INTRODUTÓRIAS DO DIREITO**

Para ter uma vida plena e feliz, todo ser humano precisa conviver com outros seres humanos. Para que essa convivência seja pacífica e satisfatória, são necessárias determinadas normas de comportamento e, mais ainda, é necessário que todo e cada indivíduo observe essas normas em seu próprio comportamento. (REALE, 2002).

Que normas são essas e quem as estabelece? Esse conjunto de normas (princípios e regras) a que damos o nome de Direito. De acordo com Reale (2002) a palavra “direito” possui várias acepções, entre elas:

a) o sentido de “ciência jurídica”; ramo do conhecimento humano localizado junto as demais ciências sociais. Significa, também, ‘jurisprudência’, no entanto, atualmente, essa palavra tem uma acepção mais estrita, significando entendimento firmado por meio de decisões reiteradas;

b) sentido de “ordenamento jurídico” ou conjunto de normas jurídicas que estabelecem determinadas formas de comportamento para os homens;

c) sentido de “ideal de Justiça”;

d) sentido de “direito subjetivo”; possibilidade, poder de agir, faculdade, garantia, etc.

No presente trabalho ora adotamos a palavra direito com a acepção de “ordenamento jurídico” e ora adotamos a acepção de “direito subjetivo”.

O Direito é uma construção histórico-cultural que varia em cada época e local. Vale dizer, que as normas que regiam a vida dos cidadãos romanos no auge do Império Romano (século III d.C.) não eram as mesmas normas que regiam a vida dos cidadãos do Império Chinês, naquele mesmo período. Com mais razão, é fácil concluir que esse conjunto de normas também não é o mesmo que rege a vida dos cidadãos brasileiros no século XXI.

Então, devemos voltar às perguntas iniciais: quais são as normas de comportamento que regem nossa vida diária e quem as estabelece?

A República Federativa do Brasil é um Estado Constitucional de Direito, o que significa dizer que uma Assembleia Nacional Constituinte formada por representantes do povo, eleitos democraticamente para esta finalidade; promulgou uma lei maior, a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a qual devem se submeter todos os cidadãos e o próprio Estado.

Nossa Constituição, também conhecida como Constituição Cidadã, estabelece os princípios fundamentais que nos orientam enquanto nação, os direitos e garantias fundamentais das pessoas, a organização do Estado, a organização dos poderes, a defesa do Estado e das instituições democráticas, a tributação e o orçamento, a ordem econômica e financeira e a ordem social.

Todas as normas vigentes em nosso país quer sejam as normas legais, as normas administrativas, as normas judiciais, as normas contratuais e até mesmo os costumes, precisam estar em conformidade com a Constituição, pois ela – a Constituição – representa a decisão política fundamental de um povo.

Vê-se assim, que somos nós, cidadãos, por meio de nossos representantes eleitos, que estabelecemos todas as normas que regem nossas vidas. Também somos nós, cidadãos, que atribuímos a determinadas pessoas e instituições o poder de criar novas normas, de fiscalizar o cumprimento daquelas já existentes, de fazer com que tais normas sejam cumpridas e até mesmo o poder de punir aqueles que as descumprem.

Vale dizer, no entanto, que não por acaso utilizamos o substantivo masculino “cidadãos” para indicar o conjunto de pessoas aptas a tomar as decisões políticas em um Estado Democrático de Direito. As mulheres supostamente estariam abrangidas pelo substantivo masculino “cidadãos”. Mas na prática, o que se constata é uma insistente diferença, entre homens e mulheres, na ocupação dos espaços no Direito; e é

imprescindível perquirir até que ponto essa abrangência é real ou apenas uma ficção linguística/gramatical.

Ora, quantas mulheres fizeram parte da Assembleia Nacional Constituinte que promulgou nossa Constituição, essa mesma que pauta todo o direito hodierno? Quantas mulheres integram hoje a Câmara dos Deputados e o Senado Federal? E as Assembleias Legislativas dos Estados ou as Câmaras de Vereadores dos municípios? Quantas mulheres ocupam a chefia do Poder executivo nas esferas federal, estadual, distrital e municipal? Quantas são juízas, desembargadoras e Ministras de Tribunais Superiores? Quantas são promotoras ou procuradoras de Justiça? Quantas militam na advocacia? Quantas estão à frente de salas de aula nos cursos de Direito, ajudando a formar as futuras gerações de juristas? E, finalmente, quantas são reconhecidas como verdadeiras doutrinadoras, a ponto de suas obras ditarem a interpretação das normas jurídicas e influenciarem decisões judiciais ou a formação dos alunos de Direito?

As respostas para essas perguntas são números muito discrepantes quando comparados com o quantitativo numérico de mulheres na sociedade brasileira, como veremos mais adiante, pela pesquisa bibliográfica realizada. Contudo, preliminarmente, é preciso entender as razões histórico-sociais dessa discrepância: o patriarcado; tema da próxima seção.

### **3 A SOMBRA DO PATRIARCADO E SUA ABRANGÊNCIA**

É inegável que a luta feminina por igualdade de direitos e oportunidades já promoveu muitas transformações na sociedade e, por conseguinte, no Direito. A consagração da igualdade formal entre homens e mulheres como um direito fundamental em nossa Constituição é o maior exemplo desse fato e obras, recentes, do feminismo, atestam esses avanços.

Mas, então, afinal, se as mulheres têm tantos direitos positivados na lei, se já têm tantas portas abertas à sua frente, o que as impede de atravessarem os portais das áreas políticas, das áreas do direito, enfim, com a mesma facilidade que os homens, mas não, quaisquer homens e, sim, homens brancos?

Organiza-se, algumas respostas, com base nas obras de Pateman (1993); Saffioti (1987, 1992, 2011); Beauvoir (2002), Foucault, 2006, Federici (2017), Lemer (2020) e alguns outros autores(as) que tratam do patriarcado.



Parte desse impedimento reside no fenômeno de opressão permanente e velada que se convencionou chamar de patriarcado, o qual estende seus efeitos ao longo da história e alcança todas as instâncias da sociedade. (PATEMAN, 1993).

Nossa sociedade se formou sob a égide de um modelo patriarcal, o qual tinha um significado familiar, inicialmente. Toda família era disposta em volta do poder e domínio do patriarca da família. Posteriormente, entende-se que o Estado passou a ser uma extensão desse poder patriarcal, bem como a disposição patriarcal da família passou a ser uma extensão do poder e controle do próprio Estado (FEDERICI, 2017).

Para Foucault (Foucault, 2006), essa correspondência do poder familiar com o poder estatal trata-se de jogos de poder e dos estados de dominação.

Destas postulações, até aqui, se pode extrair o entendimento de que o poder patriarcal não reside apenas nas instituições governamentais, o poder reside na característica do fluido e da possibilidade de trânsito entre as relações sociais, ficando fácil vislumbrar a importância de se discutir e combater a ausência feminina dos espaços de poder, a submissão feminina, as relações domésticas etc. Tudo se traduz em poder, em poder do “macho”, usando a terminologia de Saffioti (1987).

Acontece, que desde, que nosso modelo de sociedade surgiu até os dias atuais estamos sob a égide do mesmo modelo patriarcal de poder que nos deu origem enquanto sociedade moderna. Com alterações, reformas e dissimulações; mas lá na essência, o mesmo poder patriarcal.

Para Holanda; Vianna (2015) é preciso analisar o patriarcado não apenas como uma forma de dominação tradicional, datada historicamente e condenada a se dissipar com a modernidade, mas como um sistema de opressão que permanece e se atualiza mesmo com o avanço do modelo de sociedade capitalista e da democracia liberal.

É, justamente, o patriarcado, que estende seus laços invisíveis (ou nem tão invisíveis) e rege toda a composição social atual, engessando e perpetuando relações de gênero, raça e classe. É esse mesmo patriarcado que induz a ideia de que as mulheres já conquistaram tudo o que “queriam” ou que precisam, mas ainda as oprime de forma silenciosa e vulgar. É debaixo desse sistema de opressão que as leis são positivadas e, pelo mesmo sistema, também são aplicadas.

Para entender a complexidade das nuances do patriarcado e suas consequências em todas as relações sociais, é necessário saber identificar sua presença e influência nas relações sociais, desde as cotidianas até aquelas mais importantes que regem políticas ou

governos inteiros.

Assim, importante é conceituar o termo patriarcado, o qual, pode ser compreendido como uma forma ideal de dominação (HOLANDA; VIANNA, 2015).

Historicamente, o patriarcado se cunhou pelo poder da autoridade doméstica que se caracterizava sob o manto da ideia de propriedade, uma vez que o chefe de família detinha a posse de seus filhos, escravos, esposa e servos, como bens materiais dos quais podia dispor conforme sua própria vontade. O que nos demonstra a ideia de que o patriarcado e o capitalismo têm relações estreitas entre si.

Ainda hoje temos estruturas aparentemente diversas, com uma nova roupagem, mas que carregam o mesmo peso desse modelo e continuam sob a sombra do patriarcado. Não raro a família ainda se compõe pelo chefe de família que tem empregados dos quais dispõe livremente (contrata e demite), posse dos filhos e esposa como acessórios, infligindo castigos físicos aos primeiros e dominação à segunda.

Segundo bellhooks (hooks, 2018), tudo isso está interligado na mesma trama que compõe o patriarcado, parecem ser relações independentes, mas são correlatas.

O patriarcado se apresenta na esfera política como um sistema que reproduz a autoridade do patriarca no interior da família, estando ausentes normas impessoais que regulem as relações de poder (HOLANDA; VIANNA, 2015).

Para Carole Pateman, o liberalismo que nos rege é estruturado por relações patriarcais e de classe e essa dicotomia do modelo patriarcal no público e privado (dentro da família e no Estado) obscurece a submissão das mulheres aos homens e a realidade patriarcal de toda uma estrutura social de desigualdade. (PATEMAN, 2013).

Segundo essa divisão, a do público-privado, o patriarcado se traduz de um lado pelo homem como pai ou marido na posição de opressor e beneficiário da subordinação das mulheres, com o intuito precípua de exclusão das mulheres da vida pública. No âmbito público, por sua vez, se manifesta com o livre acesso das mulheres às esferas pública e privada, sem sua proibição formal, mas a subordinação permanece pautando ambas. Esse cenário joga sobre as mulheres o fardo de duas subordinações, aquela privada no âmbito doméstico e aquela coletiva no âmbito público (HOLANDA; VIANNA, 2015).

A trajetória das mulheres ao longo da história é permeada por ambas as subordinações, a privada e a coletiva, e o patriarcado continua sendo o maestro da sociedade e de suas instituições. Apesar de todas as conquistas femininas e feministas, apesar de toda a evolução que tivemos enquanto sociedade, continuamos reproduzindo

as relações de poder e submissão como se fosse o curso natural ou inevitável das relações, sem ao menos percebermos, que é exatamente assim que garantimos a perpetuação do patriarcado.

Citando Foucault, Deleuze (1991) afirma: “O poder investe (os dominados) passa por eles e através deles, apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos onde ele os afeta (DELEUZE, 1991, p. 37)”.

Pela própria definição de Foucault incorporada por Deleuze é possível perceber que o patriarcado se sustenta também pelas mulheres, assim como essas apoiam-se nele. Isso acontece de forma sutil, seja pela ação ou pela omissão, conscientemente ou inconscientemente. Daí a importância de se levantar dados, promover conscientização e trazer à luz o presente tema.

A desigualdade permaneceu sendo um componente das relações entre homens e mulheres. A própria fundação do Estado brasileiro levou não à eliminação das relações patriarcais, mas à sua atualização e reorganização em um sistema patriarcal público (HOLANDA; VIANNA, 2015).

Pode se dizer inclusive que nossas próprias instituições estatais são fundadas no patriarcado e a maior evidência são os dados obtidos quando se pesquisa a presença das mulheres em altos cargos ou os considerados “cargos de poder”.

Essa ausência de mulheres no poder evidencia não apenas uma falha estrutural mas um reflexo direto da política do biopoder cunhada por Michael Foucault (Foucault, 2006) e a qual atribui o exercício de uma política da modernidade e atual de poder que se opera por meio de critérios biológicos variados e de forma não-estática. O que é a presença maciça dos homens nos espaços de poder senão o exercício próprio do biopoder?

Não se está a afirmar da proibição formal do acesso de mulheres a esses postos, nem tampouco de sua total ausência, mas estamos falando de diferenças sutis: como a presença maciça de mulheres no mercado de trabalho, mas sua ausência em altos cargos; como a presença de mulheres em todos os seguimentos da sociedade, mas sua invisibilidade por meio da linguagem, das oportunidades ou da ausência de individualização de suas necessidades como mulher (maternidade, ciclo menstrual, dupla jornada).

E apesar de o direito ser o berço de toda a formalização de seus direitos, a mulher ainda encontra justamente em seu seio composições patriarcais rígidas, injustas e

desiguais, as quais devem com urgência serem identificadas e trabalhadas para que haja potencial transformação na realidade das mulheres que atuam no direito e, conseqüentemente, para que estas sejam agentes de transformação na realidade de todas as outras mulheres.

#### 4 METODOLOGIA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Para Sampieri; Collado; Lúcio (2006) a pesquisa bibliográfica para ser completa, não basta que simplesmente elenque dados e discorra analiticamente sob perspectivas de leitura e com o detalhe: análises que devem ser pautadas com o diálogo teórico ao entorno do tema.

Além desse aspecto, a efetividade ou completude da Pesquisa Bibliográfica passa pela possibilidade de a partir das análises, dialogadas com a teoria, se construam:

- orientações de estudos para aprofundamentos ou para geração de novas problemáticas;
- organiza orientações para prevenir erros tanto descritivos, quanto analíticos das produções elencadas;
- amplia horizontes temáticos sobre o tema estudado;
- inspira novos estudos teóricos e empíricos;
- ajuda no pensamento de novas hipóteses em pesquisas sobre o tema em
- estudo;
- estabelece um marco teórico de referência para aquele assunto e para aquele *corpus* de pesquisadores(as) e de áreas.

No seguir dessa completude das pesquisas sob a metodologia bibliográfica, tanto para a coleta como para a análise de dados, os procedimentos da pesquisa, inicialmente, se ocuparam de localizar referenciais do patriarcado e do Direito que dialogam com a temática gênero, o que proporcionou a criação das seções teóricas iniciais.

Num segundo momento a pesquisa bibliográfica partiu para campo *on-line*, o *Google Acadêmico*, localizando por meio de descritores específicos, a forma como o patriarcado ofusca ou gera sombras que ocultam a participação feminina das operadoras do Direito, bem como, ofuscam uma real evidência das discussões de gênero e a presença da mulher na produção acadêmica sobre gênero, na área do Direito.

## **5 DADOS ACERCA DA PRESENÇA DAS MULHERES EM TODAS AS ÁREAS DE ATUAÇÃO DO DIREITO**

O patriarcado não é apenas um fato histórico. Sua sombra ainda se projeta em nossas relações sociais e permeia nossas instituições.

Tanto o é assim, que seguem alguns “achados” bibliográficos da pesquisa.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população brasileira é formada por 51,6% de pessoas do sexo feminino e 48,4% de pessoas do sexo masculino. É importante ter em mente a população feminina e a população masculina do país para que seja possível fazer comparações e aproximações, distanciamentos e criticidade sobre a presença da mulher no Direito e na produção científica sobre gênero, tema dessa pesquisa.

Aumentando o grau de problematização das desigualdades entre homens e mulheres no Brasil, nos espaços decisórios políticos, por exemplo, é preciso considerar quão pequena foi a participação feminina na Assembléia Nacional Constituinte de 1987/1988, que promulgou nossa lei fundamental – a constituição da República Federativa do Brasil. De um total de 559 congressistas constituintes, havia apenas 26 deputadas federais e nenhuma senadora – 4,6% de mulheres para 95,4% de homens.

A participação feminina no Poder Legislativo cresceu ao longo dos últimos 30 anos e, embora ainda esteja muito longe do ideal, nas últimas eleições gerais (2018) foram eleitas 77 deputadas federais para a Câmara dos Deputados, de um total de 513 cargos – 15% de mulheres para 85% de homens.

De igual forma, nas referidas eleições foram eleitas 7 senadoras, contando o Senado Federal em 2019/2022 com 12 senadoras de um total de 81 cargos – 14,8% de mulheres para 85,2% de homens.

Para as Assembleias Legislativas dos estados e do Distrito Federal foram eleitas 161 deputadas estaduais e distritais de um total de 1059 cargos ao redor do país – 15,2% de mulheres para 84,8% de homens. Já para as câmaras municipais, nas eleições de 2020, foram 9.196 vereadoras eleitas (16%), contra 48.265 vereadores (84%).

Por outro lado, a chefia do Poder Executivo federal só foi ocupada por uma mulher, Dilma Rousseff, em 2011/2014 e 2015/2016, depois de 122 anos de ocupação masculina deste cargo, ao longo de todas as fases pelas quais passou nossa história republicana. Não por acaso, é preciso lembrar, que o impeachment sofrido por Dilma teve, evidentemente,

um alto teor sexista, machista e misógino.

Também na chefia do Poder Executivo estadual e distrital, as mulheres têm tido baixa representatividade. Nas eleições gerais de 2018 apenas uma mulher foi eleita governadora- Fátima Bezerra no estado do Rio Grande do Norte. Nada obstante, nas eleições municipais de 2020, a representatividade feminina quase equiparou-se aquela obtida no Poder Legislativo: foram eleitas 651 prefeitas (12,1%), contra 4.750 prefeitos (87,9%).

No que diz respeito ao Poder Judiciário brasileiro e a representação feminina, verifica-se que ele é composto em sua maioria por magistrados do sexo masculino, com apenas 38,8% de magistradas em atividade. A participação feminina entre os servidores apresenta situação contrária à observada entre os magistrados, uma vez que as mulheres representam 56,6% do total dos servidores que atuaram no Poder Judiciário nos últimos 10 anos. A participação feminina na magistratura é ainda menor quando analisada por cargo. Assim, verifica-se que o percentual de magistradas nos cargos de Desembargadoras, Corregedoras, Vice-Presidentes e Presidentes permanece no patamar de 25% a 30%. Com relação aos Juízes Substitutos, o número de mulheres aproximou-se ainda mais ao de homens (de 41,9% para 45,7%). O único caso de retração na participação das mulheres ocorreu entre as convocações de juízas para atuar nos tribunais - de 32,9% para 31,1%.

À medida que a hierarquia sobe, a diferença aumenta ainda mais: os desembargadores brasileiros são 78,5% do sexo masculino; os ministros de tribunais superiores e do STF são 81,6% do sexo masculino. No período entre 1988 a 2015, apenas 8% dos ministros dos cinco tribunais superiores brasileiros (STF, STJ, TSE, TST e STM) eram mulheres. Sendo que estas representam 18% dos atuais ministros dos cinco tribunais.

A primeira mulher a se tornar ministra do STF foi Ellen Gracie em 2000. Em toda a sua história, o STF contou com apenas 3 ministras (Ellen Gracie, Carmen Lucia e Rosa Weber). No período compreendido entre 1988 a 2015, o STF contou com 91,43% de ministros homens e 8,57% de mulheres. No período de 1988 a 2015, o percentual de ministras em cada tribunal nunca ultrapassou 10%.

Até o momento, nenhuma mulher negra foi ministra de um dos Tribunais Superiores.

Uma importante produção sobre a presença da mulher no espaço jurídico é a obra

de Nascimento; D'Elia; Gebara (2021), em seu primeiro volume, intitulado “Mulheres no Direito”. Na referida obra, mulheres advogadas contam suas histórias, lançam seus olhares femininos sobre o Direito, falam de igualdade e ética na magistratura, incentivam outras mulheres a exercerem a advocacia, posicionam-se em luta contra o machismo e o sexismo no judiciário.

Quanto ao número de mulheres no Ministério Público brasileiro, observa-se que a instituição é composta por 5.114 membros do sexo feminino e 7.897 membros do sexo masculino, o que revela a proporção de 39% de mulheres para 61% de homens. Desde a Constituição de 1988, 52 mulheres e 240 homens ocuparam cargos de procurador-geral, o que representa cerca de 18% de lideranças femininas versus 82% de lideranças masculinas.

O cenário dissonante não se modifica no que tange aos cargos de confiança de chefe de gabinete, secretário-geral e assessor de procurador-geral, em relação aos quais se verificou a prevalência na escolha de profissionais do sexo masculino. Há uma distorção na proporção de 76% para 24% nos cargos de secretários-gerais; 70% para 30% nos cargos de chefes de gabinete; e 70% para 30% entre assessores.

No Conselho Nacional do Ministério Público, em 13 anos de existência, foram 11 mandatos de mulheres, enquanto que o número de mandatos de homens já chega a 86. Nesse período, só uma mulher chefiou a Corregedoria Nacional do Ministério Público.

Atualmente, no Conselho, as mulheres representam 24% dos membros auxiliares e 39% dos membros colaboradores.

Por sua vez, o número de mulheres na advocacia é aparentemente equilibrado. A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) possui atualmente em seus quadros 603.077 membros do sexo feminino e 605.574 membros do sexo masculino. Contudo, embora a diferença entre os gêneros não seja grande, vale ressaltar que o percentual de mulheres em altos cargos da advocacia ainda é baixo. Apenas duas mulheres já ocuparam cargos na diretoria do Conselho Federal da OAB, Clea Carpi e Márcia Madaré. A atual diretoria é composta por Felipe Santa Cruz, Luiz Viana Queiroz, José Alberto Simonetti, Ary Raghiant Neto e José Augusto Araújo Noronha, todos homens brancos de meia idade. De 1933 a 2019 a OAB teve 36 presidentes do Conselho Federal, todos homens brancos de meia idade.

Desde a fundação da Advocacia-Geral da União (AGU) em 1993, até a atualidade, tivemos 14 homens ocupando o cargo de advogado geral da união e apenas Anadyr de

Mendonça Rodrigues e Grace Mendonça como mulheres ocupantes desse cargo. Uma informação interessante é que no final do ano 2020 o Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM) sugeriu aos órgãos da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e da Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB) a mudança de seus nomes para: “Ordem da Advocacia Brasileira” e “Associação da Magistratura Brasileira”. Segundo o IBDFAM a mudança acompanharia as próprias mudanças sociais que vêm ocorrendo e representaria a diversidade de gênero, de forma a reforçar o princípio da isonomia e igualdade. Ainda não houve mudanças oficiais, mas os referidos órgãos têm levantado diversas discussões nesse sentido.

Por fim, mas não menos importante, resta apresentar os dados relativos ao número de mulheres nos cursos de Direito. Dados do Censo da Educação Superior de 2016, revelam que as mulheres representam 57,2% dos estudantes matriculados em cursos de graduação. Já na docência, os homens são maioria. Dos 384.094 docentes da Educação Superior em exercício, 45,5% são mulheres.

Uma pesquisa divulgada pelo MEC em 2017 apontou que as mulheres são maioria no curso de direito: são 486.422 estudantes do sexo feminino diante de 392.812 do sexo masculino.

Embora os dados acima apresentados sejam impressionantes, por demonstrarem quão baixa é a participação das mulheres junto aos poderes constituídos e às instituições responsáveis pela criação, aplicação, fiscalização e ensino do Direito, o foco do presente trabalho estão em outro aspecto do mesmo fenômeno, qual seja, o quão pouco reconhecidas e valorizadas são as mulheres que pesquisam e publicam obras teóricas na área jurídica – as chamadas doutrinadoras.

## **6 A FORMAÇÃO EM DIREITO E AS “DOCTRINADORAS”. AFINAL, ELAS EXISTEM?**

Como já mencionado alhures, o Direito é uma construção histórico-cultural que varia ao longo do tempo e de acordo com as peculiaridades de cada sociedade. Tal variação, ou melhor dizendo, tal evolução, inicia-se nas mentes daqueles e daquelas que constantemente analisam o fenômeno jurídico, pesquisando e comparando-o, interpretando e extraindo dos textos jurídicos o sentido que melhor se adequa ao ideal de justiça e aos fins sociais a que a norma se destina.

Tendo em vista essa natureza sempre mutável do Direito, o trabalho dos



pesquisadores e pesquisadoras do Direito, denominados também doutrinadores e doutrinadoras, direciona o pensamento de legisladores, magistrados, advogados e até mesmo administradores públicos. Além disso, a doutrina possui grande importância na formação acadêmica dos graduandos em Direito, pois é por meio dela, principalmente, que o Direito é ensinado na academia.

A palavra “doutrina” possui várias acepções e, tal como fizemos com a palavra “direito”, é necessário esclarecer qual delas adotamos nesse trabalho.

De acordo com o Dicionário Aurélio Online, em sua acepção política, “doutrina” é a “reunião dos preceitos utilizados por um governo como base para sua ação (social ou política)”. Ainda de acordo com o referido dicionário, em sua acepção religiosa, “doutrina” é a “crença ou reunião das crenças que são tidas como verdadeiras pelas pessoas que nelas acreditam; os dogmas relacionados à fé cristã; catecismo”. Por fim, o aludido dicionário aponta a acepção jurídica da palavra “doutrina”, como sendo a “reunião daquilo (ideias, opiniões, pensamentos, pontos de vista etc.) que é utilizado como base para formulação de teorias (exame ou análise) no âmbito jurídico.”

Desse modo, no presente trabalho, devemos compreender a palavra doutrina em sua acepção jurídica, mas também, de forma mais específica, como o conjunto da produção científica e/ou das obras publicadas pelos pesquisadores e pesquisadoras do Direito, tradicionalmente denominados no meio jurídico como doutrinadores e doutrinadoras.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a doutrina é imprescindível para a formação do perfil do aluno do ensino superior de direito. Ter acesso a doutrinas com pensamentos plurais que reflitam a igualdade, equidade, respeito e a própria diversidade do nosso país não apenas poderia formar profissionais do direito mais preparados para lidar com a sociedade, como também poderia refletir nas próprias relações sociais culminando em positivas mudanças estruturais.

São livros de doutrina que estão presentes nas ementas curriculares dos cursos de direito país a fora, é por meio desses livros de doutrina que os futuros e futuras atuantes do direito formam seu pensamento jurídico, suas tendências interpretativas, suas preferências sobre temas e autores preferidos. São esses mesmos livros de doutrina que compõem as estantes nos escritórios de advocacia e dos gabinetes de juízes e juízas, legisladores e legisladoras, promotores e promotoras etc.

Deste modo, é comum e recomendável que o estudante e, posteriormente, o profissional do Direito, sempre fundamente seus escritos na opinião abalizada de

pesquisadores e especialistas no tema em discussão. Daí, porque, é frequente, encontrar-se, até mesmo nos votos dos Ministros do Supremo Tribunal Federal, citações de obras e autores respeitáveis no meio acadêmico.

O problema principal reside na ausência contumaz de mulheres na carreira de doutrinadora, poucas são as autoras estudadas e recomendadas no ensino superior do direito. Poucas são as autoras/doutrinadoras que compõem as estantes dos aplicadores do direito. Menos ainda são as doutrinadoras citadas nas grandes decisões judiciais e nas importantes discussões jurídicas.

A pesquisa realizada no presente trabalho escancarou uma realidade ácida e indigesta, quase não existem mulheres na produção de doutrina jurídica, essa carreira é exercida em peso por homens brancos, geralmente mais velhos, e as poucas autoras que existem são também brancas de idade avançada. Onde estão as doutrinadoras e os doutrinadores que representam a diversidade (racial, de gênero e classe) do nosso país ainda não é possível demonstrar, sendo possível apenas escancarar suas ausências e encontrar, em obras, como a de Nascimento; D'Elia; Gebara (2021) um incentivador alento para atuação de mulheres no judiciário brasileiro e na pesquisa sobre gênero.

Durante a pesquisa não foram encontrados dados a respeito da quantidade de doutrinadores e doutrinadoras no modelo que foram encontrados os dados referentes às outras áreas de atuação do direito que foram expostos alhures. Assim, foram realizadas apenas pesquisas informais nos sites de busca da internet, visando a colheita dos dados no formato em que surgissem.

O primeiro dado obtido acerca da atuação das mulheres como doutrinadoras foi encontrado em uma pesquisa realizada por Kenike; Lorenzetto (2013) e Pedro Henrique Gallotti Kenike, a qual demonstra a relação de doutrinadores brasileiros de Direito Constitucional mais utilizados pelos ministros da Suprema Corte na elaboração de seus votos. Foram analisados um total de 1003 casos entre 2008 e 2012 com temas relacionados ao controle de constitucionalidade utilizando esse referencial.

A questão é que é ínfimo o número de mulheres cujas obras publicadas são consideradas como uma “opinião abalizada” a ser citada em votos de Ministros de Tribunais Superiores. O resultado da pesquisa chegou a um número de 74 doutrinadores citados pela Suprema Corte, deles apenas 6 são mulheres: Carmém Lúcia, Fernanda Dias de Almeida, Anna Cândida Ferraz, Ana Paula de Barcellos, Suzana de Toledo Barros e Damares Medina.

Os resultados obtidos, por conseguinte, foram ainda mais indigestos. Em pesquisas informais pelo *website* de buscas do Google é possível se chegar a resultados decepcionantes quanto à representatividade feminina nos estudos do direito. Ao buscar na barra de pesquisa a frase “melhores doutrinadoras do direito”, o maior mecanismo de busca do mundo corrige a frase com “Você quis dizer: ‘melhores doutrinadores do direito’”, como se a versão feminina da palavra ‘doutrinadores’ fosse errada. Aliás, nesse ponto é importante salientar que a variação da palavra doutrinador para o gênero feminino – doutrinadora – não consta do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), organizado e atualizado pela Academia Brasileira de Letras (ABL) com o suposto intuito de manter-se em dia com a evolução da língua e refletir as mudanças da nossa sociedade.

Apresenta-se para essa discussão a Figura 1.

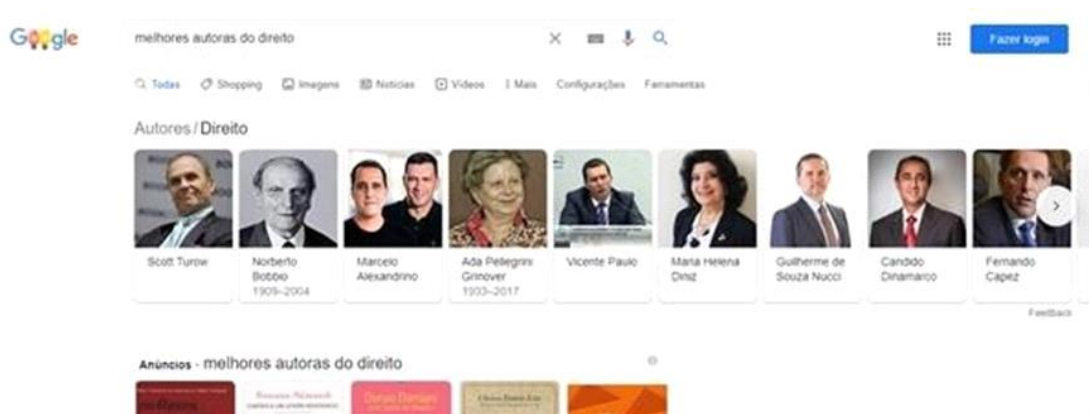
**FIGURA 1-** “Achados” sob o descritor “melhores doutrinadores do Direito”



Fonte: elaborado na pesquisa.

Ao reformular a frase para pesquisa tentando não dar margem de erro na busca, a frase “melhores autoras do direito”, substitui o descritor da Figura 2. O resultado do mecanismo de busca traz uma linha horizontal das imagens relacionadas à frase buscada e se depara com a imagem de oito homens brancos de meia idade e duas mulheres brancas já de idade que são: Maria Helena Diniz e Ada Pellegrini Grinover, ambas já consagradas como grandes autoras do direito.

FIGURA 2 –“Achados” sob um novo descritor: “melhores autoras do direito”.



Fonte: elaborado na pesquisa.

Abaixo das imagens o buscador traz os seguintes três primeiros resultados de busca: “Os 20 melhores livros de direito para advogados”; “Os 20 melhores livros de direito para advogados”; “11 autores mais procurados na livraria jurídica Fórum em 2016”.

FIGURA 3- Captura de tela realizada pelas autoras.



Fonte: elaborado na pesquisa.

Nos dois primeiros resultados da busca, dos 23 autores citados apenas 5 são mulheres: Carla Romar, Marisa Ferreira dos Santos, Maria Helena Diniz, Maria Sylvia Zanella e Grinover.

No terceiro resultado, “11 autores mais procurados na livraria jurídica Fórum em

2016”, temos o resultado de 11 homens: Daniel Sarmiento, Cláudio Pereira de Souza Neto, Walber de Moura Agra, Gustavo Binenbojm, Jacoby Fernandes, Adriano Soares da Costa, Luís Roberto Barroso, Franklin Brasil Santos, Kleberson Roberto de Souza, André Ramos Tavares, Luís Fernando Pereira.

Reformulando a frase, para certificar que os resultados decepcionantes da pesquisa não se tratassem apenas de uma falha do algoritmo, foi realizada a busca com a seguinte frase “As maiores juristas do Brasil”, o que resultou numa lista com 6 nomes masculinos de advogados (FIGURA 4).

**FIGURA 4**– Seis nomes masculinos de “as maiores juristas do brasil”.



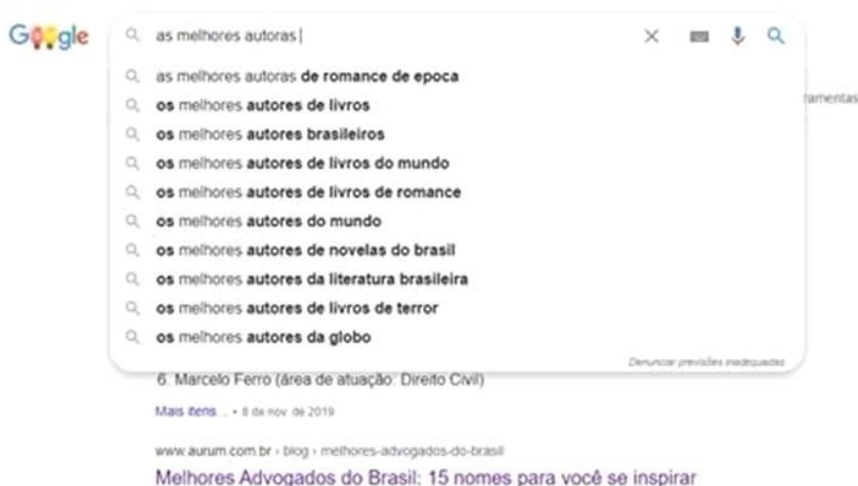
Fonte: elaborado na pesquisa.

Abaixo, na mesma página, tinha a seguinte entrada: “Para se inspirar: conheça o perfil dos 10 advogados mais poderosos do Brasil”. Dentro do site, foi possível identificar os seguintes nomes dos advogados Marcio Thomaz Bastos, Pierpaolo Cruz Bottini, Francisco Mussnich, Arnoldo Wald, Jairo Saddi, EdisMilaré, Marcelo Ferro, Antonio Carlos de Almeida Castro, Sérgio Bermudes, José Roberto Opice. Todos homens brancos.

Mais abaixo, ainda na mesma página, foi analisada a seguinte chamada de site: “Os cinco doutrinadores jurídicos imprescindíveis na bibliografia dos cursos de direito”, o qual sugere os doutrinadores Marcos Ehrhardt Jr, Daniel Sarmiento, Luiz Fux, Luís Roberto Barroso, e Marçal Justen Filho. Nenhuma mulher, todos homens brancos.

Por fim, apenas a título de curiosidade foi realizada a pesquisa apenas do início da frase “As melhores autoras...” deixando que o mecanismo de busca fizesse a sugestão de término da frase, e foram sugeridos os seguintes complementos: “... de romance de época”, resultado sem mudança do artigo “as” para “os” nem do gênero “autoras”. Todas as outras 9 sugestões houve a alteração da frase “as melhores autoras” para “os melhores autores”, fazendo-nos concluir que mulheres só escrevem romances de época; não escrevem sobre direito, física, atualidades, filosofia, engenharia ou outras áreas e gêneros literários. (FIGURA 5)

**FIGURA 5** - “Achados” da pesquisa sob o descritor: as melhores autoras.



Fonte: elaborado na pesquisa.

Até o *Google* é sexista nas buscas, configurando um verdadeiro mecanismo que “reflete” o patriarcado tão arraigado na nossa sociedade.

Na pesquisa, nada aparece em termos de complemento, as melhores autoras do direito, por exemplo.

Dadas as limitações da pesquisa bibliográfica, reveladas por Sampieri; Collado e Lúcio (2006), sabe-se que há inúmeras variantes ligadas ao algoritmo que deságuam nos presentes resultados; os *sites* e resultados encontrados também são de caráter amplo, tendo resultados de *sites* jurídicos e até *blogs* particulares. Mas essa é a característica de um texto com buscas em fontes da internet. Cabe à(ao) pesquisadora(or) selecionar bem os seus dados e os apresentar de forma crítica e séria, com rigor no método. E, para essa pesquisa o apoio metodológico está amparado na referência citada.

Imagine-se uma jovem estudante de direito ou aspirante do estudo jurídico que

busca informações semelhantes, no *site* de buscas do *Google*. A mensagem que se traduz e se deduz da pesquisa aqui apresentada é: não há espaço para você, nem no presente e quem sabe, nem no futuro. Essa mensagem ou mensagens, sutis que se passam despercebidas, no dia a dia, são aliadas da perpetuação da tal sombra que o patriarcado exerce sobre a sociedade; não percebê-la ou reputá-la irrelevantes é mais um mecanismo social para continuação e reprodução dos mesmos ciclos viciantes de sempre.

## 7 CONCLUSÃO

Quando falamos de “sombra” do patriarcado ao longo do trabalho, trazemos pura e simplesmente a conotação negativa da presença sub-reptícia deste nas relações em sociedade. Uma não completa ausência de luz, pois as mulheres já ocupam muitos espaços e já “ostentam” certo grau de “igualdade” com os homens, mas também a presença de espaços escuros que ainda não foram explorados ou sobre os quais ainda não se foi lançada nenhuma luz, dados os próprios resultados discrepantes trazidos nesta pesquisa e a herança sexista que fica evidente como conclusão na atuação das mulheres no mercado de trabalho dentro do direito.

O sentido da sombra traz também essa ideia de dúvida que permeia as questões de gênero e sexualidade na sociedade, uma vez que o sistema patriarcal funciona exatamente como uma sombra silenciosa e sutil que nem sempre é reconhecida imediatamente. Afinal, como dito anteriormente, há luz e há espaços escuros coexistindo. Ao mesmo tempo que essa ausência de luz retratada pelo patriarcado permite a ocorrência de diversos reflexos sexistas perniciosos sobre a experiência individual das mulheres, seja na pesquisa, no mercado de trabalho ou nas relações sociais.

A sombra do patriarcado, portanto, é a conjunção da equivocada conclusão social de que as mulheres já vivem uma vida plena de direitos sem nada mais a pleitear; é a própria existência de “espaços escuros” que reproduzem a lógica patriarcal disfarçada de normalidade social, perpetuando opressões de gênero sem que haja muito espaço para discussão.

O segredo nevrálgico desse dilema de sombra e reflexos, é, portanto, nada mais que a identificação dos pontos obscuros e o lançamento de luz sobre esses pontos por meio do esclarecimento promovido pela pesquisa acadêmica e pela produção científica, seja ela no campo do Direito ou do Gênero e Sexualidade, seja nas interfaces de ambos.

Mas para tanto, é necessário, em primeiro lugar, a identificação dos lugares obscuros e sem luz, começando pela falsa conclusão de que as mulheres já alcançaram a plenitude de seus direitos. Afinal, já podem votar, já são maioria nas universidades, estão firmes no mercado de trabalho, possuem leis específicas para sua proteção etc. O que mais pode o segundo o sexo - expressão cunhada por Simone de Beauvoir - querer? (BEAUVOIR, 2002; LEMER, 2020; MOURA, 2021).

Há uma crítica dessa defesa e afirmação. Uma afirmação falsa que reside justamente na suposição de que as mulheres já alcançaram tudo que precisavam. Primeiro porque essa conclusão perpassa a própria definição de Beauvoir (2002) de que o segundo sexo alcançou tudo que o primeiro sexo (aquele de referência) tem por direito e, portanto, é tão completo quanto. Vale ressaltar, no entanto, que a igualdade formal não garante igualdade material ou substancial – aquela que traz equidade e justiça.

Pautar a igualdade da mulher à equiparação do que conseguiram em igualdade ao homem, coloca este no papel de modelo e aquela no papel secundário que almeja a perfeição ou o modelo.

Não é razoável, portanto, quantificar ou qualificar as conquistas femininas à sombra da trajetória masculina nem tampouco pautar suas lutas nesses moldes. Mas é imprescindível, analisar a evolução social de ambos os sexos ao longo da história, para que identifiquemos os erros e acertos da humanidade, buscando composições sociais mais justas, diversas e igualitárias para a atualidade e para o futuro.

É evidente que há uma diferença entre mudanças que nascem no seio da sociedade e são positivadas nas leis, apenas como uma garantia e, as mudanças que são impostas, primeiro na lei, para depois serem aplicadas forçadamente nas relações sociais. Muitos dos direitos femininos foram frutos dessa última espécie de mudança, uma espécie que tende a ser desrespeitada na prática, mitigada ou ignorada.

É necessário lembrar que grande parte das leis, que hoje existem, foram feitas por homens; também, vale ressaltar, que são aplicadas, em sua maioria por homens, e mais, por homens com pensamento jurídico formado desde o banco da universidade por pensadores e tutores do sexo masculino. Dessa lógica é que a problemática da pesquisa começa a ser respondida, abrindo visibilidade (lançando luz) sobre a presença e atuação de mulheres no Direito e na produção científica, sobre gênero, sexualidade e Educação Sexual.

E parece muito óbvio que toda essa estrutura masculina, mesmo que bem-



intencionada ou não proposital, reflete de forma negativa na sociedade, principalmente para a vida coletiva e até mesmo individual das mulheres; a expressão vívida e implacável do patriarcado.

Há uma frase célebre de Poulain de La Barre<sup>1</sup> que diz “Tudo o que os homens escreveram sobre as mulheres deve ser suspeito, pois eles são, a um tempo, juiz e parte”. Acrescenta-se que, inclusive, as leis, escritas por homens para ou sobre as mulheres, são suspeitas, pois, eles são, assim mesmo, “a um tempo juiz, parte” e carrasco.

Não raro a sociedade se depara com interpretações judiciais misóginas e absurdas (vide casos famosos de estupro ou violência doméstica), cunhadas e fundamentadas pela própria lei. Essas aberrações jurídicas nascem nos bancos das faculdades de Direito, local em que os graduandos(as) em Direito apenas leem o que os homens têm a dizer sobre o direito e as relações sociais, e configuram pontos de sombra total do patriarcado.

A presente pesquisa demonstrou que a presença feminina vem conquistando espaço no mercado de trabalho de forma decrescente em relação aos cargos de poder. As mulheres são maioria como formandas nas faculdades de direito, mas não são maioria no mercado de trabalho do direito, nem nas publicações sobre gênero. Estas, vão ficando cada vez mais à sombra do patriarcado, nos espaços do mercado profissional do Direito e na produção científica sobre gênero, à medida que os cargos vão subindo ao “topo do poder”.

São quase equivalentes os números de mulheres e homens na advocacia, mas são minorias as mulheres nos altos cargos da advocacia. São quase equivalentes os magistrados e magistradas nos cargos de juiz substituto, mas o número de mulheres vai caindo a medida que os cargos de magistrado vão subindo, até não representarem sequer 10% (dez por cento) dos cargos, como a pesquisa demonstrou.

Na produção em pesquisa nas interfaces do Direito com os temas ligados ao feminismo (gênero, sexualidade) ou ligados à Educação Sexual, a ausência, em relação aos homens, também foi identificada, contudo, cresce a produção dessas mulheres, operadoras do Direito, na pesquisa e nos programas de pós-graduação, seja em Direito, seja em Educação ou outras áreas afins das ciências humanas e sociais.

---

<sup>1</sup> François Poullain de La Barre (1647-1723) foi um escritor francês, filósofo e considerado atualmente um “feminista” de característica filosófica muito próxima a Rene Descartes; um dos pioneiros homens na luta pela igualdade de gênero, ao lado de outros homens como Marquês de Condorcet (1743-1794), William Godwin (1756-1836), Charles Fourier (1772-1837), John Stuart Mill (1806-1873), August Bebel (1840 – 1913). Uma de suas obras mais conhecidas “*De l'égalité des deux sexes*” foi publicada em 1673. A referida frase é utilizada por Simone Beauvoir, em “O Segundo Sexo” – Beauvoir (2002).

A própria lentidão histórica das mulheres ao galgarem os degraus do poder é reflexo do patriarcado e consequência de uma sociedade desigual. E essa lentidão não é obra do acaso, é projeto muito bem articulado pelo sistema patriarcal, como bem demonstrou Carole Pateman. Afinal, o alcance igualitário e justo de mulheres e homens ao poder pode ameaçar a própria estrutura do patriarcado e derrocar privilégios milenares, dos quais uma sociedade andrógena não está disposta a abrir mão. Mais seguro, então, que as mulheres continuem atuando nos degraus mais baixos, sem incomodarem muito e sem ameaçarem as estruturas e privilégios tradicionais eis a projeção da “sombra” que se pretende desfazer.

Os reflexos do patriarcado sobre o Direito e a produção científica de mulheres, operadoras do Direito, são tão amplos, que quando investigados, como no presente estudo, lançam luz sobre toda uma cadeia de privilégios masculinos que vão desde a formação dos profissionais no ensino superior do Direito até a atuação desses profissionais no mercado de trabalho e na produção científica, e obviamente, isso tem reflexos ainda mais abrangentes na sociedade, sobre a vida das pessoas que direta ou indiretamente serão influenciadas por essas atuações profissionais jurídicas e respectivas produções na interface com a Educação Sexual e sua amplitude temática.

Não foi objeto do presente trabalho as causas práticas dessa falta de acesso feminino aos espaços de poder ou aos cargos mais altos dentro das carreiras jurídicas – para além do apontamento genérico do patriarcado – contudo essas causas ficaram evidentes, pois, trata-se de uma história longa e árdua que se inicia com a colonização branca nas terras dos povos e nações indígenas que aqui habitavam, mulheres e meninas, desses povos e nações, “invadidas” no seu sentido mais amplo, para além da violência.

Mas, em geral, estas mesmas sombras do patriarcado, travestido, inicialmente, de colonização do novo mundo, tomam e podem tomar variadas formas no mercado de trabalho, tais como o assédio no ambiente de trabalho, a falta de reconhecimento da maternidade como uma responsabilidade social e não apenas particular e feminina, as duplas jornadas de trabalho (doméstico e no mercado de trabalho), os preconceitos de gênero, a carga mental feminina, as opressões estéticas, as violências de gênero etc. Formas outras de “ocultação” de produção e invisibilidade das mulheres, nos espaços da produção nas interfaces do Direito e da Educação Sexual.

E, assim, como são variadas as formas de opressão e seus reflexos nas relações sociais, no mercado de trabalho, no direito e no ensino superior (a produção científica de

mulheres do Direito falando sobre mulheres e pesquisando sobre mulheres), também, são variadas e complexas, as possíveis soluções para essa problemática. Além disso, as soluções para esse cenário de “sombras” não estão prontas, não são como os dados obtidos nessa pesquisa, práticos e exatos. As soluções para as desigualdades aqui denunciadas não residem apenas na reivindicação de igualdade entre homens e mulheres ou proteção social para estas, elas residem no abalo sísmico de toda estrutura patriarcal, em sua superação e gradual possível eliminação, a começar pela transformação do das ciências do Direito, pela sua raiz, pelo ensino do direito, pela remoção dos entraves patriarcais que pululam o caminho feminino de autonomia e produção cultural e intelectual sobre gênero, com contribuições à Educação Sexual. E acima de tudo, elas são a iluminação dos pontos de sombra do patriarcado por meio da identificação de cada um deles e chamamento à baila para discussões e produções sociais que possam promover mudanças significativas de estrutura e de “jogo de luzes”.

As mudanças aqui sugeridas – possíveis soluções para a eliminação das “sombras” nascem também, para além da estrutura, com atos pequenos e simbólicos como as alterações linguísticas ou de decisões políticas, ou, talvez, com a criação de leis específicas para proteção de mulheres, mas todas muito importantes e significativas para a coletividade o que inclui a pluralidade de mulheres como foco de “sumiço” das sombras e evidenciação dessa pluralidade de mulher: mulher branca, mulher negra, mulher indígena, mulher deficiente, mulher trans, etc.

Todas as propostas de soluções abertas pela metodologia e pela resposta à pesquisa podem ser construídas, conjuntamente, em sociedade, por mulheres, homens e pessoas de gêneros não definidos que estejam dispostos a lutar e alcançar uma sociedade mais justa, solidária, igualitária, com presença das “doutrinadoras”.

Urge cada vez mais importante e elevada demanda que operadoras do Direito atuem não somente profissionalmente, mas, sobretudo, na produção acadêmica e nas interfaces do Direito com a Educação Sexual, empoderando e promovendo a publicação de políticas, visando o empoderamento de meninas e mulheres, eliminando as “sombras” do patriarcado que ainda estão presentes; sombras que agem, falam, discriminam e silenciam meninas e mulheres; silenciam e invisibilizam as operadoras do Direito e suas produções intelectuais no meio acadêmico brasileiro.

## 8 REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. **O segundo Sexo**. Fatos e Mitos. Vol 1. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 12ª impressão. 2002.

BRASIL. **Conselho Nacional de Justiça (2014)**. Censo do Poder Judiciário: VIDE- Vetores Iniciais e Dados Estatísticos. Brasília. CNJ. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/dpj.CensoJudiciarioFinal.pdf>Acesso em: 14 jan 2021.

DELEUZE, Guilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

FOUCAULT, Michael. Verdade, poder e si mesmo. In: MOTTA, Manoel Barros da. **Foucault: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de; VIANNA, Oliveira. **Patriarcado e formação do Brasil: uma leitura feminista**. 2015. Disponível em: [www.periodicosufpel.edu.br](http://www.periodicosufpel.edu.br)Acesso em: 15 jan 2021.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

IBDFAM, Instituto Brasileiro de Direito de Família. **IBDFAM sugere mudar nomes da OAB e da AMB para linguagem neutra**, 2020. Disponível em: <https://www.ibdfam.org.br/noticias/ibdfam>Acesso em: 6jan 2021.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas sociais: censo de 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=destaques> Acesso em: 10 jan 2021.

KERN, Leslie. **Cidade feminista: a luta por espaço em um mundo desenhado por homens**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2021.

KENICKE, Pedro Henrique Gallotti ; LORENZETTO, B. M. . Estudo revela doutrinadores de Direito Constitucional mais citados pelo STF. **Migalhas** , v. 3156, p. 1, 2013. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/182136/estudo-revela-doutrinadores-de-direito-constitucional-mais-citados-pelo-stf> Acesso em: 10 mar. 2022.

LEMER, Gerda. **A criação do patriarcado: história de opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Cultrix, 2020.

NASCIMENTO, Adriana.; D'ELIA, Christiane.; GEBARA, Sandra. **Mulheres no Direito**. Volume 1. São Paulo: Leader, 2021.

PATEMAN, Carole. Críticas feministas à dicotomia público/privado. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Teoria política feminista: textos centrais**. Vinhedo: Horizonte, 2013. p. 55-80.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

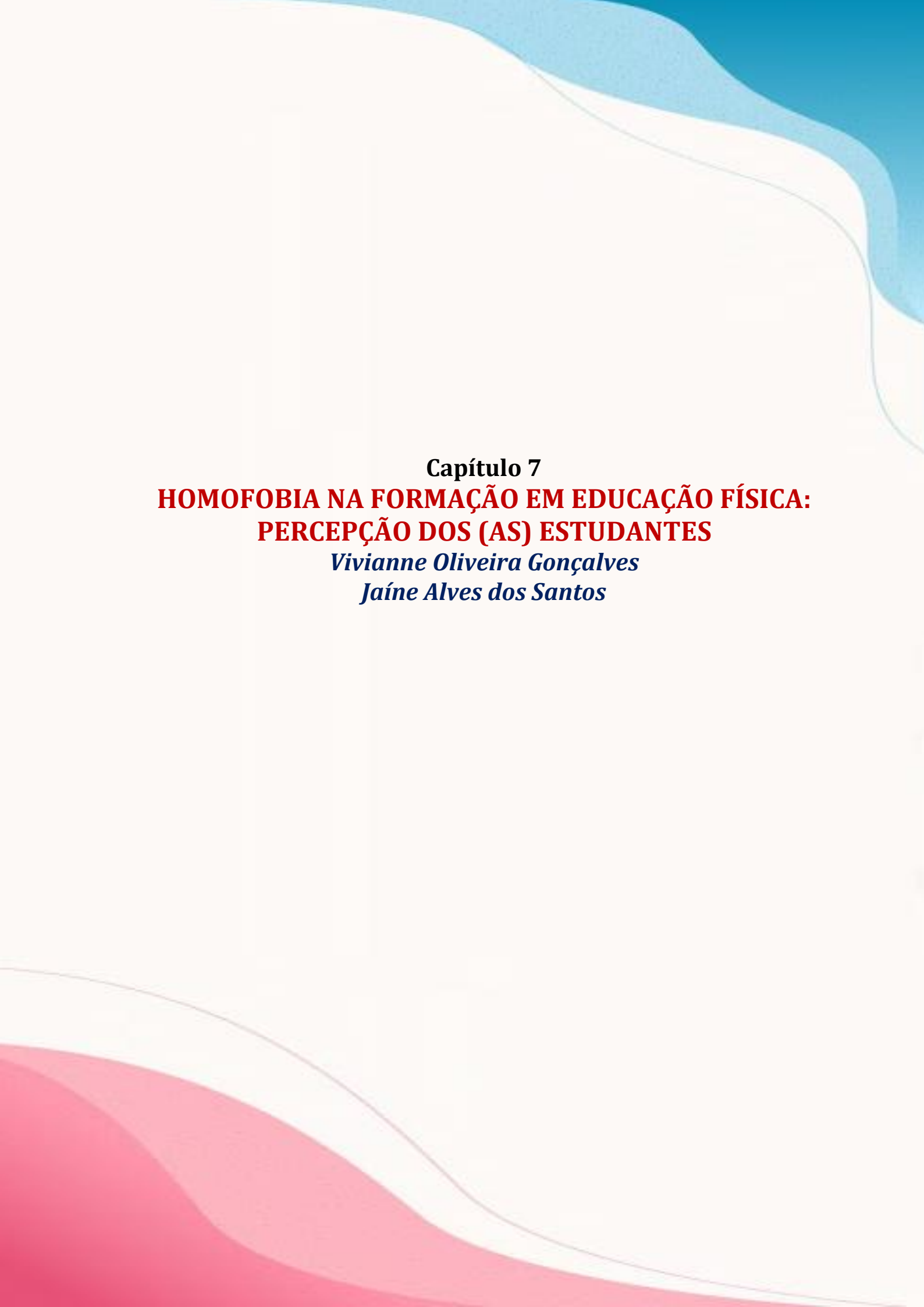
REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 27 edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

SAMPIERI, Roberto Hernández.; COLLADO, Carlos Fernández.; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.



**Capítulo 7**  
**HOMOFOBIA NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:  
PERCEPÇÃO DOS (AS) ESTUDANTES**  
*Vivianne Oliveira Gonçalves*  
*Jaíne Alves dos Santos*

# HOMOFOBIA NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÃO DOS (AS) ESTUDANTES

*Vivianne Oliveira Gonçalves*

*Jaíne Alves dos Santos*

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as ações acerca da diversidade sexual no Brasil foram marcadas por avanços e retrocessos na esfera legislativa, principalmente por meio da pressão de setores da sociedade notoriamente conservadores e moralistas. Essa falta de consenso vem dificultando a aprovação de políticas públicas que promovam a igualdade entre homens e mulheres, independentemente das suas orientações sexuais. Por outro lado, vozes de diversos estudiosos sobre a temática apontam para a urgência em se discutir e promover políticas públicas que enfrentem a homofobia nas distintas instituições (BORRILLO, 2010; JUNQUEIRA, 2009).

O termo homofobia teve sua origem na literatura na segunda metade da década de sessenta, onde Weinberg tentava compreender os comportamentos e identificar traços da originalidade homofóbica (MUÑOZ; PINTO, 2013). Inicialmente definida como medo de estar próximo às pessoas homossexuais, passou a se referir a diferentes tipos de sentimentos e manifestações de preconceito e discriminação contra indivíduos homossexuais.

De acordo com Borrillo (2010, p. 30-31), a homofobia está interligada com o sexismo e o heterossexismo. Para o autor, o sexismo implica “tanto a subordinação do feminino ao masculino quanto a hierarquização das sexualidades”, e o heterossexismo tem a especificidade de instituir uma “hierarquia das sexualidades”, na qual a heterossexualidade se constitui a norma a partir da qual se avaliam as outras sexualidades, que passam a ser classificadas como “incompletas, acidentais e perversas” e, ainda, “patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização”.

Para Herek (2002), este imbricamento ocorre, em um primeiro nível, na heteronormatividade, por meio de conhecimentos e noções que desabonam ou negam

qualquer identidade, comportamento ou comunidade não heterossexual; em um segundo nível, no heterossexismo, onde o preconceito constitui a estrutura da sociedade, suas instituições e relações de poder, cujos efeitos resultam na restrição da população LGBT aos direitos fundamentais e, em um terceiro nível, que constitui o preconceito contra a orientação não heterossexual e se manifesta em atitudes, condutas e sentimentos negativos em relação às pessoas não heterossexuais e que produz crenças preconceituosas e comportamentos discriminatórios.

No que se refere à área da Educação Física e do Esporte, historicamente esta vem sendo um espaço marcado por questões de gênero, na escola (desde a educação básica até o ensino superior) e no esporte de rendimento. Assim, é comum que determinadas práticas esportivas estejam acopladas somente a determinados papéis de gênero, tais como o futebol para o gênero masculino ou a dança e ginástica para o gênero feminino (ALTMANN, 2015).

No Brasil, os estudos de gênero na área iniciam na década de 1980, com ênfase em pesquisas no âmbito da educação física escolar, abordando questões relacionados aos papéis e estereótipos de gênero, e consolidando-se a partir da década de 1990, com linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e publicação de livros e artigos. Segundo Deive et al. (2011), tais estudos se organizaram em três correntes centrais: a marxista e a culturalista na década de 90, além da pós-estruturalista, a partir dos anos 2000. As temáticas recorrentes se referem às metodologias de ensino na educação física escolar (aulas mistas, separadas por sexo e co-educativas), estereótipos de gênero nas práticas corporais, mulheres em posições de comando no esporte, mecanismos de inclusão e exclusão na educação física, história das mulheres no esporte, representações sociais sobre gênero na mídia esportiva, assim como identidades de gênero na educação física e no esporte.

Conforme afirma Jaeger et al. (2019, p. 03), a educação física e o âmbito do desporto tem transitado em “territórios nos quais os corpos, gêneros e sexualidades são incitados ao discurso”, portanto, é importante fomentar o debate sobre a diversidade sexual e de gênero nos cursos de formação profissional, de forma a possibilitar aos futuros docentes o desenvolvimento de estratégias de resistência ao currículo heteronormativo. No entanto, segundo Altmann (2013), pouco se discute nesses cursos sobre diversidade sexual e gênero. Diante deste cenário, se faz necessária a reflexão sobre como os futuros professores/profissionais de Educação Física estão sendo formados para lidar com esta



temática. Os questionamentos que mobilizaram a realização do estudo foram: como os universitários do curso de educação física percebem a diversidade sexual? Ocorrem situações homofóbicas no ambiente universitário? Como os alunos compreendem essas situações? Como acreditam que a diversidade sexual deve ser tratada na universidade? O objetivo geral foi identificar a percepção de estudantes dos cursos de Educação Física, Licenciatura e Bacharelado, da Universidade Federal de Jataí (UFJ) a respeito da diversidade sexual e de situações homofóbicas no meio universitário.

## 2 SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADES E HOMOFOBIA

Muitas vezes os conceitos de sexo e gênero são tratados de forma equivocada, sendo percebidos como sinônimos. Louro (2003) afirma que o termo gênero (*gender*) passou a ser usado como termo distinto de sexo (*sex*) com a intenção de negar o determinismo biológico e dirigir a atenção para o caráter social. Não se tratava de negar a biologia, mas enfatizar “a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 2003, p. 22).

O conceito de gênero teve sua construção nos meados da década de quarenta com o movimento feminista. Scott (1995, p. 2) certifica que “as feministas começaram a utilizar a palavra ‘gênero’ mais seriamente, no sentido mais literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos”. Dessa forma, o termo passou a se referir aos traços de personalidade, comportamentos e atitudes impostos pela cultura aos corpos de acordo com as características anatômicas do sexo. Posteriormente, sobre o termo gênero incidem novas ressignificações pelos estudos *queer* e pelo próprio desenrolar dos estudos feministas mostraram que o conceito binário excluía uma grande parte de pessoas que não se enquadravam no esquema binário.

Butler (2003) argumenta que a estabilidade interna da ordem pré-estabelecida do binarismo sexo/gênero só é possível pela ordem do discurso, de forma que o sexo não é natural, mas discursivo e cultural como o gênero, ou seja, o sexo é gênero desde o começo. Para a autora, gênero é “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”. (BUTLER, 2003, p. 59). Portanto, o conceito de gênero distancia-se das teorias e concepções que tratam o corpo como estrutura biológica e o caracteriza como uma construção sociocultural e

linguística, originadas pelas relações de poder.

A sexualidade, por sua vez, está intimamente ligada ao corpo e ao gênero, pois são construções que ocorrem ao longo da vida. Em grande maioria das culturas e sociedades modernas, a heterossexualidade é considerada a possibilidade natural e normal. Portanto, é culturalmente ensinada como a forma correta de desenvolvimento da sexualidade humana, configurando-se na chamada heteronormatividade. Para Louro (2009, p. 138), “uma lógica heteronormativa rege a sequência que presume que, ao nascer, um corpo deva ser designado como macho ou como fêmea, o que implicará, por conseguinte, assumir o gênero masculino ou feminino e, daí, expressar desejo por alguém de sexo/gênero oposto ao seu”.

Em relação à sexualidade, a discussão foi ampliada a partir de alguns estudos, como o de Weeks (1999), que afirma que a sexualidade comporta crenças, comportamentos, relações e identidades que são socialmente construídas e historicamente traçadas, e que permitem aos indivíduos viverem seus desejos e prazeres corporais. Uma das possibilidades de vivenciar a sexualidade é a homossexualidade, mas cada vez mais ouve-se falar também e outras formas, tais como bissexualidade, assexualidade, pansexualidade.

Faz-se necessário conceituar também o termo identidade de gênero dada a confusão com sexualidades. Para Louro (2003, p. 26):

[...] as identidades [de gênero] são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento - seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade - que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja ‘assentada’ ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Assim, embora as identidades de gênero também sejam construídas socialmente, elas designam a forma como cada pessoa se identifica consigo mesma e também a forma como se relaciona com a sociedade, enquanto que a sexualidade diz respeito ao envolvimento sexual/amoroso/afetivo com o outro.

De acordo com Junqueira (2009), as pesquisas referentes à homofobia vêm sendo ampliadas, compreendendo-a como fenômeno social carregado de preconceitos, discriminação e violência voltados contra indivíduos, expressões e estilos de vida que desviam-se da heteronormatividade.

Nesse sentido, Borrillo (2010, p. 3) alerta para a necessidade ampliar a discussão sobre a diversidade sexual, buscando estabelecer estratégias de enfrentamento de situações homofóbicas, assim como ressaltar a “importância dos valores de igualdade não discriminação de homossexuais, investindo na formação de profissionais que lidam com determinados aspectos da vida privada dos cidadãos, em particular com sua sexualidade”.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Participantes**

Estudantes do curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Jataí (Brasil), sendo 23 do curso de Licenciatura e 23 do curso de Bacharelado, entre 17 a 45 anos, sendo 43,5% do sexo masculino e 56,5 % do sexo feminino. Os participantes afirmaram ser 84,8% solteiros, 13% casados e 2,2% divorciados. Em relação ao período que cursa, encontram-se 24% do segundo período, 15,3% do quarto período, 19,6% do sexto período e 47,3% do oitavo período. No que se refere à orientação sexual, se declararam heterossexuais 35 participantes (76,1%), 3 homossexuais (6,5%), 4 lésbicas (8,7%), e 4 bissexuais (8,7%).

##### Instrumento de coleta de dados

Neste estudo, de natureza qualitativa, utilizou-se um questionário, com perguntas abertas e fechadas, elaborado para essa pesquisa, dividido em duas partes: a primeira composta de questões sócio-demográficas e, a segunda com seis questões relativas ao fenômeno investigado. O questionário foi elaborado no *Google Forms* e disponibilizado no aplicativo *Whatsapp* para os participantes. O contato e o convite para que os/as estudantes participassem do estudo foi realizado por meio de grupos de *Whatsapp* das associações de estudantes dos cursos de Educação Física. Os alunos que concordaram em participar, responderam um termo de consentimento e foram identificados por números.

#### **3.2 Procedimento de análise dos dados**

Os dados socio demográficos foram armazenados em arquivo Excel e realizada a análise descritiva dos mesmos. Os dados da segunda parte do questionário foram analisados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), a qual permitiu a construção

de matrizes temáticas com as informações mais relevantes para o estudo, e possibilitaram a emergência de duas categorias de análise: retrato do preconceito sexual no ensino superior e temática da diversidade sexual no ensino superior.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Retrato do preconceito sexual no ensino superior

A maioria das respostas ao questionário mencionou o preconceito como uma opinião prévia sobre o que é diferente, desconhecido e que pode gerar afastamento, ofensas e agressões.

*“Toda idealização, julgamento, expressão corporal ou verbal de maneira precoce realizado por um indivíduo sem domínio do conhecimento sobre determinado assunto, objeto ou pessoa, podendo gerar alterações afetivas emocionais, até mesmo expressões faciais, gestos ou ações agressivas e hostis. Essas respostas podendo ser de forma isoladas ou multi articulares. (Estudante 17, sexo masculino, de 26 a 35 anos, heterossexual)”.*

Para Herek (2007), o termo preconceito sexual refere-se a uma atitude negativa voltada a um indivíduo porque o mesmo faz parte de um grupo definido por conta de sua orientação ou comportamento sexual. O autor ainda afirma que para que seja possível a mensuração do preconceito sexual é necessária mencionar a orientação sexual, um fenômeno multidimensional que abarca muitos componentes das relações íntimas, incluindo o desejo erótico, a atração romântica, e o comportamento sexual.

Ao serem questionados em relação ao preconceito sexual na universidade, 43,5% dos estudantes afirmaram já haver presenciado atitudes preconceituosas, tanto no curso de Educação Física quanto nos demais cursos, sendo a maior parte oriundas de outros estudantes, embora citem também os professores. Para a maioria dos alunos entrevistados (87%), as situações homofóbicas presenciadas causam indignação e não são vistas como habituais.

*“Me causa incômodo sim. Pois me sinto constrangida em ver e perceber que existem pessoas que não sabem respeitar o próximo, independente de opção sexual, cultura, etnia. Me sinto revoltada quando vejo que algumas pessoas precisam esconder o que são e sua opção sexual, por medo do julgamento ou da atitude de outras pessoas. (Estudante 38, sexo feminino, heterossexual)”.*

Por sua vez, o/a estudante que se declara não heterossexual está exposto, e isso o/a deixa mais vulnerável a comentários e atitudes que o/a prejudica. “Atitudes homofóbicas me incomodam por eu ser lésbica e ser tratada rispidamente mal sempre por pessoas assim” (Estudante 43, sexo feminino, lésbica). Tais relatos demonstram como estudantes pertencentes a minorias sexuais ou vistos dessa forma pelos colegas podem ter dificuldade de se integrarem nos grupos de pares, devido à hostilidade que enfrentam diariamente.

Da mesma forma, a situação de estudantes gays e lésbicas que tentam esconder sua orientação sexual também não é mais fácil, já que o silenciamento e o ocultamento de sua sexualidade é também uma forma de violência. Conforme afirma Louro (2003), quando não se fala desse coletivo, se nega sua existência. Dessa forma, a ausência da fala, o silenciamento, aparece como uma garantia da norma.

*“Homofobia é crime, diante da lei todos devem ser tratados com igualdade e respeito, independente da opção sexual, ninguém escolheu ter a opção sexual diferente da “heteronormatividade”. Vivemos em uma sociedade plural rica em diversidade, todos tem o direito de ser o que quiserem, ainda mais se tratando de um ambiente universitário. (Estudante 45, sexo masculino, homossexual”.*

Situações homofóbicas na universidade tem se tornado cada vez mais frequentes conforme os relatos dos alunos que participaram dessa pesquisa, apesar de que ser aprovada recentemente punições judiciais para este tipo de atitude. No Brasil, foi aprovada a alteração da Lei 7.716, de 1985 para acrescentar o sexo, a orientação sexual ou a identidade de gênero como preconceitos que também vão ter punição legal, além dos que já constavam na lei (raça, cor, etnia, religião e procedência nacional) (BARIFOUSE, 2019).

Chama a atenção que 13% dos estudantes que participaram dessa pesquisa considerem as situações de preconceito sexual como normais, pelo fato de estarem à margem dos problemas de discriminação enfrentados por esse coletivo, o que pode ser interpretado como uma dificuldade de se considerar a pessoa homossexual em sua plenitude e de se relacionar com ela como uma pessoa em igualdade de condição e de direitos.

#### 4.2 A temática da diversidade sexual no ensino superior

Altmann (2013) alerta para a escassa discussão acerca de temáticas como diversidade sexual, gênero e sexualidade no interior dos cursos de graduação. Para o autor, ao contrário do ensino escolar, as universidades são dotadas de maior autonomia, inclusive no que se refere ao conhecimento e é essa autonomia que propicia tanto a inclusão quanto a ausência desses temas nos seus currículos.

Para os participantes dessa pesquisa, ao serem questionados com que frequência poderia ser tratado o assunto de diversidade sexual e homofobia no curso de educação física, 41,3% afirmaram que deveria ser discutido constantemente e 2,2% indicaram que seria viável abordar essa temática bimestralmente. No entanto, 56,5% afirmaram que tais temas não devem ser abordados nos cursos de Educação Física, relatando que este não é o foco do curso, porém, que podem haver outros meios de conscientização da comunidade universitária, tais como palestras, panfletos e campanhas pontuais.

A importância da inserção de uma disciplina nos cursos ou a discussão da temática da diversidade sexual no interior das disciplinas já existentes no currículo é destacada principalmente pelos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física. “Muitos não saberiam lidar com a situação na vida profissional! E tendo a disciplina seria mais uma maneira da gente saber lidar com o assunto!” (Estudante 41, sexo feminino, heterossexual).

*“Sim, pois creio que é um assunto recorrente, convivemos com pessoas com diferentes orientações sexuais diariamente e ainda há pessoas que não lidam com naturalidade sobre isso, talvez por não ter respeito ao próximo ou até mesmo por ser incitado a ter reações até mesmo violentas quanto ao assunto, algo que com certeza deve ser mudado. (Estudante 15, sexo feminino, heterossexual)”.*

Para Ribeiro (2013), no Brasil, o tema da diversidade sexual vem sendo discutido dentro das Universidades, sobretudo em grupos de pesquisa e programas *strictu sensu*, mas faltam ações e estratégias que levem estas discussões para o interior dos cursos de formação inicial de forma que adentre também as escolas. Destaca, portanto, a importância da formação de profissionais da educação para trabalhar com a temática, com formação adequada com a concepção de sexualidade para além do aspecto biológico.

Em um estudo realizado com estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia,

Psicologia e Matemática, Villela e Koehler (2017) indicam que as matrizes curriculares dos cursos não favorecem o enfrentamento à homofobia e alertam para a necessidade de uma adequação curricular em relação ao tema, de forma a instrumentalizar os estudantes para posicionarem-se em relação ao fenômeno da homofobia em sua futura atuação profissional.

Chama a atenção, nesse estudo, o fato de que 56,5% dos participantes manifestarem ser desnecessário abordar a diversidade sexual no currículo do curso. Muitas respostas foram de que o curso de Educação Física tem outro objeto de estudo, e essa temática deveria ser tratada de outra forma, como palestras, núcleo livre, rodas de conversas, etc.

*“Porque independente de orientação sexual, o curso não é voltado para esse tipo de assunto, assim não se deve ter disciplina voltada para isso. Mas vejo necessidade na realização de palestras e orientações em relação a respeito e convivência de pessoas no ambiente universitário. (Estudante 3, sexo masculino, heterossexual)”*

*“Pois é uma formação a nível superior em uma área específica, sendo que esse tipo de debate deve ser para outros momentos, a grade do curso já sofre com a falta de materiais específicas para formação profissional (Estudante 23, sexo masculino, homossexual)”*

*“Porque o curso é EDUCAÇÃO FÍSICA e não Educação Social! (Estudante 21, sexo masculino, heterossexual)”*

A presunção assumida pelos estudantes de que os cursos de Educação Física só devam discutir assuntos específicos dessa área de conhecimento, exclui a sexualidade de estudantes LGBT e faz com que a diversidade sexual e de gênero seja um tema excluído do currículo. Principalmente na Educação Física, Altmann (2015, p. 31) alerta que a temática do gênero, da sexualidade e do preconceito sexual está presente todos os dias em diferentes imagens, apesar de que alguns não percebem: “imagens de uma menina dançando balé e de um menino jogando futebol, por exemplo, estabelecem uma relação entre uma prática corporal específica e o gênero; elas constituem campos de possibilidades corporais distintos a eles e elas”.

Ainda sobre as respostas dos participantes que são contrárias à inserção de uma disciplina no curso de formação inicial que trate da questão da homofobia e da diversidade sexual, se destaca a resposta de um estudante que afirma que deveria ser uma disciplina optativa e que poderiam participar os que já sofreram homofobia.

*“Não seria de intuito acadêmico relatar esses problemas como disciplina em que o aluno possa cursar obrigatoriamente. Mas se fosse como uma disciplina optativa, tenho certeza que quem sofre ou já sofreu com esse assunto teria liberdade de expressão para se abrir com pessoas que já passaram por isso. (Estudante 4, sexo masculino, heterossexual)”.*

Porém, como observa Britzman (1996), essa visão de que a diversidade sexual é apenas de interesse das pessoas que são homossexuais é totalmente excludente. Nesse sentido, advoga que se deve discutir e considerar “a forma como os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade”.

Outra justificativa utilizada para excluir o tema da diversidade sexual das discussões do currículo é a ideia de que as identidades sexuais pertencem ao domínio da vida privada. Nesse sentido, a estudante 38 afirma que:

*“Porque não é essa a finalidade dos cursos superiores. Creio que a Educação, o respeito e o conhecimento das diversidades são fatores que precisam ser tratados no contexto familiar, fazendo com que os indivíduos cresçam tendo o conhecimento das diversidades existentes na sociedade e que saiba tratar todos com respeito. (Estudante 38, sexo feminino, 17 a 25 anos, heterossexual)”.*

Reduzir a discussão sobre a diversidade sexual à vida privada tem sido um argumento utilizado por algumas áreas conservadoras no Brasil, sobretudo aquelas ligadas à bancada evangélica, que se opõem totalmente à inserção de temáticas relativas ao gênero e à sexualidade no interior das escolas. A falácia desse argumento se expõe quando se observa que a únicas identidades sexuais de que não se fala e que devem ser reduzidas à vida privada são as que divergem da norma heterossexual. De acordo com Dinis (2011, p. 48):

*O pressuposto da heterossexualidade encontra-se explicitamente exposto nas aulas de Ciência que abordam a sexualidade apenas pelo viés reprodutivo, pelos livros de literatura que abordam apenas o amor romântico heterossexual, e também pelo modelo da família nuclear que é constantemente reproduzido nos livros didáticos.*

Quando perguntados se os cursos de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) contribuem para uma reflexão sobre o preconceito sexual, 67,4% dos estudantes disseram que sim e 32,6% disseram que não. Dentre os que afirmaram que sim, a maior



parte refere-se aos conteúdos que abordam as questões de gênero no interior das práticas desportivas e algumas disciplinas. Outros, entretanto, afirma que essa abordagem é insuficiente.

*“Quebra de preconceito que existe na sociedade ainda a respeito de esportes serem etiquetados apenas a um específico tipo de público sexual e estudos sobre consciência corporal; (Estudante 44, sexo feminino, heterossexual)”.*

*“Pouquíssimo! Levo em consideração uma breve conversa nas aulas de antropologia. Talvez seja uma disciplina que pode desenvolver um pouco mais sobre o assunto em pauta. Sendo assim não teria a necessidade de criar uma disciplina exclusiva, mas sim utilizar uma disciplina já existente que envolve corpo e cultura e agradar no plano de ensino o tema em questão. (Estudante 16, sexo feminino, bissexual)”.*

Reitera-se, portanto, a necessidade da inclusão de temas relacionados ao gênero, sexualidade, diversidade e preconceito sexual nos cursos de formação em Educação Física, tanto na licenciatura quanto no bacharelado. São crescentes os relatos de homofobia em locais públicos e privados, e isso deixa o alerta de que qualquer profissional poderá passar por situações em que necessitem lidar com a diversidade sexual.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O preconceito contra as minorias continua uma realidade, mesmo com os avanços ao nível da legislação que protege algumas dessas minorias. Os dados da literatura têm mostrado que o Brasil é o campeão mundial de agressão aos homossexuais (Mott; Paulino, 2018), mostrando que a violência contra LGBT no Brasil é um problema de ordem social persistente, enraizado culturalmente e negligenciado.

A finalidade desta pesquisa foi analisar a diversidade sexual e homofobia na percepção de estudantes dos cursos de graduação de Educação Física, Licenciatura e Bacharelado. Os resultados, discutidos em duas categorias de análise, evidenciaram que maioria dos estudantes não presenciaram atitudes homofóbicas no interior da universidade, embora uma parte dos estudantes relate ter vivenciado essas situações, por parte de outros alunos e inclusive docentes. Além disso, percebeu-se nos relatos dos estudantes a defesa da exclusão da temática da diversidade nos currículos dos cursos de formação. Os motivos são que não se relaciona com a área de conhecimento da educação física e não deveria ser tratado no ensino superior, apenas na família ou por meio de

palestras, eventos, entre outros.

Algumas limitações desse estudo devem ser tidas em consideração. Em primeiro lugar, embora as amostras tenham sido emparelhadas em função do gênero e modalidade (Licenciatura e Bacharelado), são constituídas exclusivamente por estudantes universitários de uma única instituição. Em segundo lugar, embora a orientação sexual dos participantes fosse conhecida, os participantes não foram questionados em relação a sua orientação política e/ou religiosa. Portanto, futuros estudos relacionando estas variáveis são uma possibilidade.

Para além destes limites, os resultados deste estudo reforçam a certeza de que o tema da diversidade sexual e de gênero deve ser incluída no currículo de formação para que possam futuramente desenvolver estratégias de resistência ao currículo heteronormativo, na medida em que a omissão e o silenciamento significam pactuar com a violência exercida contra estudantes LGBT. Assim, os docentes devem ser encorajados a assumir sua responsabilidade no combate a todas as formas de preconceitos e discriminação que permeiam o espaço escolar.

## 5 REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad, Revista Latinoamericana**, v. 1, n. 13, p. 69-82, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/psXJs4Jh86t9JRjbr6QPtdj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 abr. 2022.
- ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção Educação & Saúde, v. 11)
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 13 ed. São Paulo: Edições 70, 2011. BARIFOUSE, Rafael. STF aprova a criminalização da homofobia. BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47206924>, 2019 Acesso em 11/12/2019.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRITZMAN, Débora P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, v. 21, n.1, p. 71-96, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71644/40637> Acesso em: 21 abr. 2022.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad.

Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

DEVIDE, Fabiano Pries et al. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, v. 17, n. 1, p. 93-103, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/vdH5QcysDZcqrTk4hNZsqYJ/?format=pdf> Acesso em: 21 abr. 2022.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, v. 39, n.1, p. 39-50, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vPn3QsCqr7HXykj5TbzL6tr/> Acesso em: 21 abr. 2022.

HEREK, Gregory M. Gender gaps in public opinion about lesbians and gay men. **Public Opinion Quarterly**, v. 66, p. 1, p. 40-66, 2002. Disponível em: <https://academic.oup.com/poq/article-abstract/66/1/40/1866690?login=false> Acesso em: 21 abr. 2022.

HEREK, Gregory M. Confronting sexual stigma and prejudice: theory and practice. **Journal of Social Issues**, v. 63, n. 4, p. 905-925, 2007. Disponível em: <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.2007.00544.x> Acesso em: 21 abr. 2022.

JAEGER, Angelina Alice et al. (2019). Formação profissional em educação física: homofobia, heterossexismo e as possibilidades de mudanças na percepção dos(as) estudantes. **Movimento**, v. 25, n. 1, e25040-1-e25040-13, p.1-13, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/88681> Acesso em: 21 abr. 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Foucault e os estudos queer. In: RAGO, Margareth; VEIGA- NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não-facista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MOTT, Luiz; PAULINHO, Eduardo Michels. Mortes violentas de LGBT no Brasil: relatório - 2017. **Grupo Gay da Bahia**. 2018 Disponível em: <https://bit.ly/2RNLCdy> Acesso em 20/09/2019.

MUÑOZ, Letícia Virgínia de Bona; PINTO, Fábio Machado. A homofobia no curso de formação de professores de educação física: uma análise preliminar. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. **Anais...** Florianópolis, p. 1-8, 2013.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania. In: RABELO, Amanda; PEREIRA, Graziela; REIS, Maria Amélia (Org.). **Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas**. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2013, p. 7-16.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721> Acesso em: 21 abr. 2022.

VILLELA, Jéssica de Sousa; KOEHLER, Sônia Maria Ferreira. Homofobia e educação: um estudo sobre a percepção do preconceito numa população de estudantes do ensino superior. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress. **Anais...** Florianópolis: Editora da UFSC, p. 1-11, 2017.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 35-82.



## **Sobre os autores(as)**

**Adrielle Martins de Lima**

Adrielle Martins de Lima, formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Jataí (PPGE/UFJ), Jataí, Estado de Goiás. E-mail: [adriellemartins56@gmail.com](mailto:adriellemartins56@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4050-9189>

**Claudio Nuñez**

Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), en la que integra y dirige equipos de docencia y grupos de investigación del Departamento e Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades. Doctor por la Universidad de Málaga, Programa de Políticas Educativas del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UMA, España. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Chaco, Argentina. E-Mail: [claudionunez26@hotmail.com](mailto:claudionunez26@hotmail.com)

**Claudionor Renato da Silva**

Doutor em Educação Escolar peça UNESP Araraquara. Líder do NUEPFES. Professor e pesquisador do curso de Pedagogia e do PPGE da UFJ. <https://orcid.org/0000-0003-1693-4804> . E-mail: [rclaudionor@ufj.edu.br](mailto:rclaudionor@ufj.edu.br)

**Fatima Aparecida Coelho Gonini**

Doutora em Educação. Integrante NUSEX - UNESP Araraquara, Professora e Coordenadora do curso de Pedagogia da FFCL/FE Ituverava, São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5084-7758> E-mail: [fatinini@yahoo.com.br](mailto:fatinini@yahoo.com.br)

**Ileana Ramirez**

Doctora en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos; Especialista en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Profesora Adjunta del Seminario Educación y Diversidad Cultural; Auxiliar Docente en Historia de la Educación Infantil, Departamento de Educación Inicial, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Chaco, Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7252-689> . Mail: [ileana.ramirez@comunidad.unne.edu.ar](mailto:ileana.ramirez@comunidad.unne.edu.ar)

**Jaíne Alves dos Santos**

Acadêmica do Curso de Educação Física Bacharelado (UFJ). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8257-3803> . Email: [jaineads94@gmail.com](mailto:jaineads94@gmail.com)

**Luana Nogueira R. G. Costa**

Bacharela em Direito, advogada, especialista em Direito Civil e Processual Civil. Aluna Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Jataí (UFJ) no ano de 2020. E-mail: [luana.nrgc@gmail.com](mailto:luana.nrgc@gmail.com)

**Ludmila Magalí Pelegrini**

Profesorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Especialista en Género, Sexualidades y Educación por la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. [ludmilapellegrini92@gmail.com](mailto:ludmilapellegrini92@gmail.com)

**Mariany Silva Santos**

Licenciada em Educação Física, pela Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí (2018). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí (2020). [Profmariany@gmail.com](mailto:Profmariany@gmail.com)

**Raífa Resende Alves**

Bacharela em Direito, advogada, especialista em Direito Processual Civil e Direito Constitucional, pesquisadora. Aluna Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Jataí (UFJ) no ano de 2020. E-mail: [raifa\\_alves@hotmail.com](mailto:raifa_alves@hotmail.com)

**Rita de Cássia Petrenas**

Doutora em Educação. Integrante NUSEX - UNESP Araraquara, Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia da UNICEP, São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-8116-2607> . E-mail: [ritapetrenas@gmail.com](mailto:ritapetrenas@gmail.com)

**Vivianne Oliveira Gonçalves**

Doutora em Ciências do Esporte (UCLM, Espanha), Docente dos cursos de Educação Física (UFJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFJ). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8291-8867>. Email: [vivianneoliveira@ufg.br](mailto:vivianneoliveira@ufg.br)





Editora  
**REALCONHECER**

ISBN 978-658452579-5



9 786584 525795