

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A  
CIÊNCIA E A MATEMÁTICA**

**MATEUS LUIZ BIANCON**

**EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES CRÍTICA:  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) COM  
FUNDAMENTOS NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**MARINGÁ - PR  
2016**

**MATEUS LUIZ BIANCON**

**EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES CRÍTICA:  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) COM  
FUNDAMENTOS NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Orientadora: Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira

**MARINGÁ - PR  
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

B578e      Biancon, Mateus Luiz  
Educação em sexualidades crítica: formação  
continuada de professoras(es) com fundamentos na  
pedagogia histórico-crítica / Mateus Luiz Biancon.  
- - Maringá, 2016.  
186 f.

Orientadora: Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de  
Maringá, Centro de Ciências Exatas, Programa de  
Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Ma-  
temática, 2016.

1. Educação sexual - Formação de professores. 2.  
Sexualidade. 3. Materialismo histórico - Dialético.  
4. Pedagogia histórico-crítica. 5. Pedagogia crítica.  
I. Moreira, Ana Lúcia Olivo Rosas, orient. II.  
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciên-  
cias Exatas. Programa de Pós-Graduação em Educação  
para a Ciência e a Matemática. III. Título.

CDD 21. ed 370.71

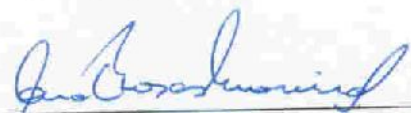
MGC-001433

MATEUS LUIZ BIANCON

**Educação em sexualidades crítica: *formação continuada de professoras(es) com fundamentos na pedagogia histórico-crítica***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em *Ensino de Ciências e Matemática*.

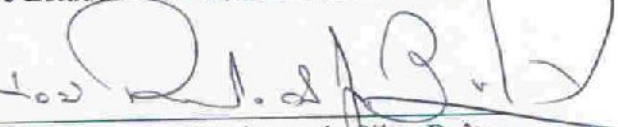
**BANCA EXAMINADORA**



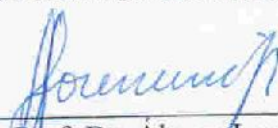
Profa. Dra. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



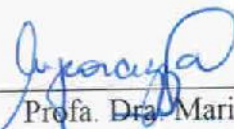
Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia  
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP



Prof. Dr. José Roberto da Silva Brêtas  
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP



Prof. Dr. Álvaro Lorencini Júnior  
Universidade Estadual de Londrina – UEL



Profa. Dra. Maria Júlia Corazza  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Maringá, 26 de Fevereiro de 2016.

*Ao meu pai Luiz Biancon (in memoriam)  
Meu Exemplo, Herói e Amigo!  
Nunca esqueço das palavras carinhosas e atitudes humildes,  
gentis e corajosas me ensinando a viver nesse mundo!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

Em especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira, que acompanha minha trajetória desde o início do doutorado, pelas orientações, incentivos, valorosas contribuições, liberdade acadêmica e, sobretudo, pela possibilidade de enxergar a ciência por outros modos.

Ao Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia por me apresentar a Pedagogia Histórico-Crítica no grupo LEPEC, por muito contribuir para a elaboração deste trabalho e participar desse momento formativo. Fico grato pelo companheirismo e pelo exemplo convicto e compromissado de luta por uma sociedade mais justa, igualitária, transformadora e emancipatória.

Aos professores, Prof. Dr. Álvaro Lorencini Junior, Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva e Prof. Dr. José Roberto Brêtas, e à professora Dra. Maria Júlia Corazza, pelo acolhimento e disponibilidade em colaborar com este estudo que, sabemos, é uma produção coletiva.

Às(Aos) professoras(es) do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, em especial à Profa. Dra. Ana Obara, que por meio da práxis, me fizeram entender o que é ser professor: pelo profissionalismo e dedicação.

Às funcionárias do Programa de Pós-Graduação, pelos serviços prestados.

Às(Aos) colegas que fiz no Programa que, agora, aqui em minha mente vem muitas(os). Em especial, à amiga Rosana, pelo companheirismo das nossas viagens de Londrina a Maringá, à Joici, ao Paulo Inada, à Denize, ao Jaime, à Claudia, ao Arquimedes, à Verônica, à Fran, à Jussany, à Marilei, à Eduarda, à Samantha, à Giseli e outras(os) que me acolheram e dividiram comigo experiências ao mesmo tempo que contribuíram com os estudos nas diversas disciplinas.

Ao Núcleo Regional de Ensino de Jacarezinho, pelo acolhimento da proposta e incentivo, em especial à Professora Cleusa Fernandes, da diversidade, pela disponibilidade e participação com o processo formativo, etapa essencial desse estudo.

À direção, equipe pedagógica e professoras(es) das instituições de Ensino da Educação Básica, a Escola Estadual Adrega de Moura - Ensino Médio, do município de Ribeirão Claro, a escola Profa. Hercília de Paula e Silva, do município de Carlópolis e, em especial à Escola Doutor João da Rocha Chueiri, do município de Ribeirão Claro, que nos recebeu com

profissionalismo, carinho, cedendo o espaço, materiais e pessoas que nos auxiliaram no desenvolvimento das atividades do processo formativo proposto para o desenvolvimento dessa pesquisa. Um especial agradecimento à professora Mônica, pela divulgação, e ao Prof. Antonio Marcos Roberto, quem bem nos acolheu na instituição com muita dedicação, e carinho.

Às dezesseis professoras e aos seis professores que participaram do processo formativo continuado, pela oportunidade do diálogo e disponibilidade em participar de uma etapa de suma importância para o desenvolvimento e a promoção dessa pesquisa.

À professora Dra. Vera Bahl que sempre esteve presente com sua amizade e profissionalismo.

Às(Aos) amigas(os) Geisa, Adenize, Luciana, George, Ricardo Campos, Fernando Emmanoel, Alexandre, em especial ao Luiz Zanatta, Daniel Amancio, Cris e Gislaine, pelo carinho, amizade e companheirismo. Agradeço carinhosamente ao Nilson Angel que, nos últimos segundos do segundo tempo desta tese, tem iluminado minha vida, com carinho e dedicação!

À minha família que sempre está na torcida, incentivando e valorizando esta etapa da minha vida, em especial a(o) Sueli, Anselmo, Giane, Bia, Thi e Tati. Com carinho, agradeço a

À minha mãe, Therezinha Nunes de Oliveira Biancon, que acompanhou algumas fases desses quatro anos de trabalho e que, nesses últimos meses, tem acompanhado de perto, incentivando, com palavras carinhosas de admiração e de muito amor.

*(...) Os indivíduos, nesta cidade ideal da ética humanitária e democrática, serão livres para amar sexualmente de tantas formas quantas lhes seja possível inventar. "Heterossexuais, bissexuais e homossexuais" serão, então, figuras curiosas, nos museus de mentalidades antigas.*

*(COSTA, 1994).*



BIANCON, Mateus Luiz. **Educação em Sexualidades Crítica**: formação continuada de professoras (es) com fundamentos na pedagogia histórico-crítica. 186 folhas. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, 2016.

## RESUMO

A partir de uma matriz teórica que entende a educação como elemento de transformação social, esta pesquisa visa a possibilidade de enfrentar a compreensão normativa, ahistórica, acrítica e homonegativa em um exercício dialético por meio da ação formativa em Educação em Sexualidades Crítica. Nesse meio, o objetivo deste estudo, como proposta de um processo formativo, consiste em conhecer os elementos necessários da prática social das(os) participantes desta pesquisa, a fim de provocar mudanças nas questões que envolvem a educação, em específico, as questões de gênero e as sexualidades, nas escolas públicas. Desta forma, nesta pesquisa, de caráter qualitativo descritivo, nos fundamentamos na pedagogia histórico-crítica, cuja base consiste no método materialista histórico-dialético. Buscamos compreender a realidade concreta da(o) educador(a) preocupada(o) com a temática sexualidade, o que resultou em uma análise do trabalho educativo, como práxis investigativa, ressaltando, portanto, a importância do materialismo histórico-dialético para o avanço científico. No desenvolvimento deste estudo, formamos um grupo com 22 docentes do Ensino Fundamental - Séries Finais e do Ensino Médio, que permitiu a organização de um conjunto de estratégias que possibilitaram ações educativas e reflexões críticas, culminando em uma formação continuada em Educação em Sexualidades Crítica, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, possibilitando aproximação teórica da mesma com a temática sexualidade na educação. Os resultados desse processo educativo revelaram a necessidade de reflexão sobre a realidade das políticas públicas educacionais, o trabalho e a autonomia da(o) professor(a) por meio da apropriação e possibilidade de interpretar a realidade segundo a concepção política socialista e a concepção pedagógica histórico-crítica das formas hegemônicas de conceber o trabalho educativo e a temática gênero e sexualidade na educação. Assim, a partir deste estudo, concluímos que o processo formativo crítico pode elucidar os conflitos presentes na escola, oferecendo uma ação reflexiva transformadora do pensar e agir, em que as(os) participantes do processo formativo, conscientes do seu papel político e emancipatório no combate às dominações e alienações a que estão sujeitos as pessoas, divididas em classes econômica, étnica, de gênero e em suas sexualidades, possam assumir o papel de transformadoras(es) sociais.

**Palavras-chave:** Pedagogia Histórico-Crítica; Educação em Sexualidades Crítica; Formação Continuada de Professoras(es); Método Materialismo Histórico-Dialético; Escola Pública.

BIANCON, Mateus Luiz. **Education in Critical Sexuality**: continuous teacher training on the basis of historical-critical pedagogy. 186 sheets. Thesis (Doctorate in Education for Science and Mathematics) - State University of Maringá, 2016.

### **ABSTRACT**

Based on theoretical matrix that considers education as an element of social transformation, this research seeks the possibility of confronting the normative, non-historical, non-critical and homonegative understanding in a dialectical exercise through formative action in Critical Sexualities Education. In this context, the aim of this study, as a proposal of a formative process was to know the required elements of social practice of the participants of this research in order to promote changes in matters related to education, more specifically, gender issues and sexuality in public schools. Thus, this qualitative descriptive research grounded on the foundations of historical-critical pedagogy, whose basis consists of the historical dialectical materialist method. We seek to understand the concrete reality of the educator who deals with sexuality as his/her educational praxis, which resulted in an analysis of the educational work, as an investigative praxis, emphasizing the importance of historical dialectical materialism for scientific advancement. In the development of this study, we formed a group of 22 teachers from Elementary School - final years - and High School, which allowed the structuring of a set of strategies, which enabled educational actions and critical thinking, culminating in a continued training in Critical Sexualities Education, based on the Historical-Critical Pedagogy. The results of this educational process revealed the need to reflect on the reality of public educational policies, the work and autonomy of the teacher through appropriation and ability to interpret reality according to the socialist political conception; also, the historical-critical pedagogical conception of hegemonic ways of conceiving the educational work and the topic of gender and sexuality in education. Likewise, the qualitative research met the methodological issues required for the interpretation of concrete reality. From the results of the present study, we concluded that the critical formative process can elucidate the present conflicts found in schools, providing a reflexive action that transforms the way of thinking and acting. Through such actions, the participants of the formative process can assume the role of social transformers, being aware of their political and emancipatory role in combating domination and alienations that individuals are liable to, being divided into economical, ethnic, gender and sexuality classes.

**Keywords:** Historical-Critical Pedagogy; Critical Sexualities Education; Teacher Training; Historical Dialectical Materialist Method; Public School.

BIANCON, Mateus Luiz. **Educazione in Sessualità Critica**: formazione continuata di insegnanti con fondamenti di Pedagogia Storico-Critica. 186 pagine. Tesi (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, 2016.

## ABSTRACT

A partire da una matrice teorica che intende l'educazione come elemento di trasformazione sociale, questa ricerca oggettiva la possibilità di affrontare la comprensione normativa, astorica, acritica e omonegativa in un esercizio dialettico per mezzo di un'azione formativa in Educazione in Sessualità Critica. In questo contesto, l'obiettivo di questo studio, inteso come una proposta di un processo formativo, consiste in riconoscere gli elementi necessari della pratica sociale dei partecipanti di questa ricerca alla fine di provocare cambiamenti nelle questioni che coinvolgono l'educazione, specificamente come genere e sessualità dentro le scuole pubbliche. Di questa forma, in questa ricerca, di carattere qualitativo descrittivo, ci abbiamo fondamentati sulla Pedagogia Storico-Critica, la cui base consiste nel metodo materialista storico dialettico. Cerchiamo di capire la realtà concreta dell'educatore preoccupato con la tematica della sessualità, che ha risultato in una analisi del lavoro educativo, come prassi investigativa, evidenziando quindi, l'importanza del materialismo storico dialettico all'avanzo scientifico. Nello sviluppo di questo studio, abbiamo formato un gruppo di 22 docenti della scuola elementare - ultimi anni - e della scuola media, che ha permesso l'organizzazione di un insieme di strategie, i quali hanno permesso azioni educative e riflessioni critiche, portando ad un'azione continuata in Educazione in Sessualità Critica, basata sulla Pedagogia Storico-Critica, consentendo approccio teorico lo stesso con l'educazione sessuale a tema. I risultati di questo processo educativo hanno rivelato la necessità di una riflessione sulla realtà delle politiche pubbliche in educazione, il lavoro e l'autonomia del professore tramite l'appropriazione e possibilità di interpretare la realtà secondo l'ottica politica socialista e l'ottica pedagogica storico-critica delle forme egemoniche di concepire il lavoro educativo e la tematica Genere e Sessualità in Educazione. Della stessa forma, la ricerca qualitativa ha attenuto le questioni metodologiche richieste all'interpretazione della realtà concreta. Detto questo, a partire da questo studio, abbiamo concluso che il processo formativo critico può chiarire i conflitti presenti dentro la scuola, offrendo un'azione riflessiva trasformatrice del pensare e dell'agire, in cui i partecipanti del processo formativo, essendo coscienti del suo ruolo politico e emancipatorio all'individuamento alle dominazioni e alienazioni ai quali sono soggetti gli individui divisi in classi economiche, etniche, di genere e nelle loro sessualità, possano assumere il ruolo di trasformatori sociali.

**Parole chiave:** Pedagogia Storico-Critica; Educazione in Sessualità Critica; Formazione d'Insegnanti; Metodo Materialismo Storico Dialettico; Scuola Pubblica.

## LISTAS DE SIGLAS

AIDS/SIDA - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

BBB - Bíblia, Boi e Bala

CISEX/UENP - Colóquio Internacional de Sexualidades da Universidade Estadual do Norte do Paraná

DST - Doenças Sexualmente Transmissíveis

GEPESS- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Sexualidade

HIV - Vírus da Imunodeficiência Humana

JORESP - Jornada Regional de Educação Sexual do Paraná

LASEX - Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Sexual (UNESP/SP)

LEPEC - Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciências

NUDISEX - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual

OMS - Organização Mundial da Saúde

PCM - Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional

PECEM - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

QUERERES - Núcleo de Pesquisa em Diferenças, Gênero e Sexualidades (UFCars)

SIES/UEM - Simpósio Internacional de Educação Sexual da Universidade Estadual de Maringá

TCC - Trabalhos de Conclusão de Curso

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Campus de Araraquara - SP

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>APRESENTAÇÃO</b> .....   | 13 |
| <b>1 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES CRÍTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS</b> ..... | 18 |
| 1.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....   | 19 |
| 1.2 EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADES: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES CRÍTICA NO CENÁRIO ESTRUTURAL DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....                              | 31 |
| 1.3 A EDUCAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADES NO ESTADO DO PARANÁ: UM OLHAR DA EDUCAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA .....   | 56 |
| 1.4 EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES CRÍTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) .....  | 61 |
| 1.5 UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) EM EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES CRÍTICA COM FUNDAMENTOS NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....                                       | 74 |
| 1.5.1 Prática social .....  | 76 |
| 1.5.2 Problematização .....   | 78 |
| 1.5.3 Instrumentalização .....  | 81 |
| 1.5.4 Catarse .....   | 83 |
| 1.5.5 Prática social .....  | 84 |
| <b>2 MÉTODO</b> .....   | 85 |
| 2.1 CONTEXTO DA PESQUISA .....  | 89 |
| 2.2 INSTRUMENTO .....   | 91 |
| <b>3 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....   | 94 |
| 3.1 DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS DAS(OS) PROFESSORAS(ES) PARTICIPANTES DO PROCESSO FORMATIVO .....  | 94 |

|     |   |     |
|-----|---|-----|
| 3.2 | PROCESSO FORMATIVO E CONTÍNUO DE PROFESSORAS(ES) EM<br>EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES CRÍTICA ..... | 98  |
| 4   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 162 |
|     | <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 169 |
|     | <b>APÊNDICE</b> .....   | 186 |

## APRESENTAÇÃO

A escolha pelo estudo em educação e a temática sexualidade surgiu desde o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM), realizado entre os anos de 2003 a 2005, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Este foco persistiu durante as atividades docentes desenvolvidas no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dentre outras, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Projetos de extensão foram propostos na UENP, como a JORESP (Jornada Regional de Educação Sexual do Paraná), com sua primeira edição ocorrida em 2008, com a temática "Desmistificando tabus e preconceitos", abrindo caminhos, tanto à comunidade acadêmica, quanto à sociedade, tornando-se referência no norte do Paraná. Em sua segunda edição, em 2010, com a temática "Gênero e diversidade sexual na escola", proporcionou a compreensão das questões relacionadas à identidade de gênero, às relações sociais, aos papéis de gênero e as sexualidades e a temas como a homofobia, o sexismo e a relação com a escola e a educação. Na terceira edição, em 2012, apresentamos o I CISEX - Colóquio Internacional de Educação em Sexualidades da UENP, com a temática "Políticas públicas e direitos sexuais". Já em 2014, continuamos afirmando questões necessárias da Educação preocupada com a temática em referência, promovendo a IV JORESP e II CISEX com a temática "Olhares plurais para as questões de gênero e as sexualidades".

No mesmo sentido, organizamos o livro "Educação das Relações de Gênero e em Sexualidades: Reflexões Contemporâneas", fruto das discussões da III JORESP e I CISEX/UENP, além de outras obras infantojuvenis com propostas de serem utilizados pelas(os) docentes como livros paradidáticos para discutir as questões de diversidade sexual em sala de aula.

Entre as atividades realizadas no programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PCM) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), por ocasião do doutoramento, algumas disciplinas motivaram a construção deste trabalho, como: "Ciências, Sexualidades e Gênero na Dimensão Educativa" (2012) e "Pesquisa Descritiva em Educação Sexual: elaboração e aplicação de questionários e entrevistas" (2013), sendo esta cumprida, na UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Araraquara. Além dessas, outra disciplina realizada durante o doutoramento que abordou inúmeras

metodologias de pesquisa e a questão da formação de professor(as)es foi "Educação Ambiental: aspectos teóricos, políticos, curriculares e pedagógicos" (2013).

O contato com a Pedagogia Histórica-Crítica veio a partir dos estudos desenvolvidos no "Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciências" - LEPEC CNPq, vinculado à UENP, o que orientou o campo teórico fundamental desta pesquisa.

Foi adotado, neste estudo, o termo Educação em Sexualidades Crítica ao invés de Educação Sexual, considerado Educação em Sexualidades como termo mais apropriado e abrangente, que se diferencia daquela educação sexual presente nas escolas até os últimos anos ou que, muitas vezes, ainda está presente. A utilização do plural ao referirmos às sexualidades, está no fato de compreendermos o marco opressor sobre as sexualidades das pessoas como produto das aquisições da humanidade em suas limitações determinadas consequentemente da atividade humana, o que dificultou a compreensão da diversidade sexual do gênero humano ao longo das civilizações. Apesar dessa proposta, entendemos que muitas(os) pesquisadoras(es) da área da Educação preocupadas(os) com a temática gênero e as sexualidades promoveram saltos qualitativos no campo teórico, mesmo considerando importante manter o termo Educação Sexual. A palavra "crítica" para certificar o fundamento teórico nos referenciais vivos que analisam o objeto, no caso desse trabalho, as relações de gênero e as sexualidades e a educação, sobre o modelo organizacional de sociedade, no caso específico, sobre o modo capitalista de produção; crítica a insustentabilidade da vida em sociedade a partir do método materialismo histórico-dialético. Isto porque a educação não está para além das relações sociais e, portanto, há que se pensar os processos intencionais na educação de modo que não se desconsidere a luta de classe na organização escolar e desta maneira, no processo educativo preocupado com as questões de gênero e as sexualidades.

Nesse momento, aproveitamos para ressaltar a nossa linguagem textual, de cunho político, que busca uma possibilidade de ação ao adotar uma linguagem não-sexista, utilizando o feminino e o masculino das palavras.

Ao considerar a escola como o espaço social privilegiado para a discussão dos conhecimentos historicamente produzidos e que a neutralidade é uma característica distante das ações humanas, não é possível mais que se concorde com as falácias de igualdade entre os seres humanos, enquanto as práticas sociais evidenciam exatamente uma situação inversa (SANTOS; BOEING, 2008, p. 11600).

Nesse sentido, ao buscarmos qualificar a prática social, justificamos a linguagem não-sexista utilizando-se do masculino e do feminino, entendendo a linguagem como elemento não-natural tão quanto produto sócio-histórica, que determina a maneira como pensamos e



compreendemos a realidade concreta. E, por transmitir a ideologia imperante, é reflexo da sociedade que a utiliza e, portanto, a linguagem pode ser transformada (CERVERA; FRANCO, 2006). Se a intencionalidade na educação é por transformação social, no mesmo sentido, podemos transformar a linguagem e vice-versa.

Nessa perspectiva, buscamos, com esse estudo, mostrar a importância da escola e da Pedagogia Histórico-Crítica para o desenvolvimento e o avanço da educação escolar e a preocupação com o tema sexualidade na formação de professoras e professores. A partir dessa proposição, examinamos a literatura da Pedagogia Histórico-Crítica e percorremos um caminho na Educação e a temática sexualidade, o que levou a uma organização dos objetivos constituídos em:

### **Objetivo Geral**

Propor uma aproximação teórico-prática dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica com as propostas de educação e a temática sexualidade na atualidade, considerando o processo histórico e educativo na sociedade do capital.

### **Objetivos Específicos**

1. Conhecer os elementos necessários para indicar os caminhos para a mudança nas questões que envolvem a educação e as relações de gênero e as sexualidade nas escolas públicas, com uma proposta de formação continuada de professoras(es) em uma perspectiva pedagógica histórico-crítica.
2. Identificar a prática social das(os) envolvidas(os) durante o processo formativo de um grupo de professoras(es) das escolas públicas a partir dos procedimentos e fundamentação teórica propostos.
3. Apontar, durante os encontros, a possibilidade de se qualificar a prática social das(os) participantes, a partir do ponto inicial ao de chegada, para agirem como transformadoras(es) sociais.

A metodologia deste trabalho está centrada em uma proposta de pesquisa qualitativa, que culmina em uma etapa social e empírica, buscando estratégias de ação e possíveis soluções para determinados problemas relacionados ao processo formativo em Educação em Sexualidades Crítica. O método utilizado nesse processo formativo relaciona-se à concepção

crítico dialética expondo o caráter da prática, histórica e de conflitos dessa realidade, permitindo um posicionamento crítico em entender a prática da professora e do professor na escola, bem como as possíveis mudanças para transformar essa dimensão.

Os trabalhos de campo foram desenvolvidos no município de Ribeirão Claro, estado do Paraná. O processo de formação de professoras(es) em Educação em Sexualidades Crítica possibilitou a busca pelo aperfeiçoamento dessas(es) profissionais das escolas públicas, visando ações determinantes para formar pessoas livres para exercerem um processo educativo voltado para atender as necessidades, viabilizando os conflitos existentes na sociedade, com compromisso aos interesses de uma sociedade de classe.

Os resultados desse estudo mostram que a formação de professoras(es) na perspectiva da Educação em Sexualidades Crítica, com fundamentação na Pedagogia Histórico-Crítica, podem elucidar a realidade estabelecida nas escolas públicas, que foi criada por e para a burguesia, idealizada em modelo dual.

Verificamos, portanto, que esse trabalho de formação de professoras(es) oferece uma ação transformadora do pensar e do agir dessas(es) profissionais da educação, permitindo que a escola ofereça um ambiente democrático, de maior liberdade e apropriação de conhecimentos científicos em educação preocupada com as questões da sexualidade, a fim de formar cidadãs(ãos) críticas(os) para exercerem seu papel de agente transformador(a) na sociedade.

Diante do exposto, dividimos nosso trabalho em três capítulos e a conclusão. No primeiro capítulo, conceituamos a Pedagogia Histórico-Crítica em um contexto geral e a nossa proposta de Educação em Sexualidades Crítica, culminando em um processo de formação de professores(as) sob o ponto de vista crítico dialético. Para isso, contextualizamos os aspectos históricos da sexualidade e a história da "educação sexual" nas escolas e discutimos o(a) professor(a) sob o ponto de vista individual, como também inserido nos aspectos políticos e econômicos, nas relações sociais estabelecidas no contexto atual, bem como o processo de formação de professoras(es), entendendo a importância maior da formação geral na Pedagogia Histórico-Crítica.

No segundo capítulo, discutimos o método da pesquisa, a organização das ações para a consecução deste trabalho, os caminhos percorridos para o cumprimento da pesquisa, as condições pelas quais nos defrontamos para a realização do curso de formação de professoras(es). No terceiro capítulo, apresentamos os resultados, a análise e as discussões da pesquisa, baseado na literatura e nas construções elementares identificadas durante o processo. E, por fim, concluímos esclarecendo nossa posição em relação à Educação em

Sexualidades Crítica e os possíveis caminhos da formação de professoras(es) para atuarem nas escolas públicas, como educadores em sexualidades críticos, emancipatórios e transformadores.

Portanto, a tese que propomos defender é a possibilidade de, por meio da ação formativa em Educação em Sexualidades Crítica, com fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica, problematizar os aspectos normativos das concepções biologicista, machista, sexista, heteronormativa, homofóbica e comportamentalista da professora e do professor em sua atividade didático-pedagógica na escola pública.

Isto posto, ressaltamos que a escola tem o mesmo papel na mudança da sociedade, pois possibilita os elementos necessários para a emancipação humana. O indivíduo, consciente da sua função social, trabalhará para a emancipação humana das(os) cidadãs(ãos), no combate às diferenças de classes (sociais, dos respectivos gêneros e expressões das sexualidades) e pela supressão do Estado, do capital e do trabalho alienado. O trabalho pode ser uma atividade de autorrealização dos indivíduos e não uma forma de sobrevivência e, por isso, a proposta de superação.

A emancipação humana tem por base a educação. A educação se torna, desta forma, um instrumento na luta pela emancipação humana, instrumentalizando as(os) estudantes das escolas públicas para a capacidade dirigente, elevando o seu nível cultural, iniciando com a crítica às ideologias dominantes, articulando um caráter de busca no senso comum à elaboração de uma concepção de mundo que corresponda aos interesses das(os) que se situam na camada inferior do binarismo existente no mundo atual.

# **1 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES CRÍTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Nas últimas décadas, houve uma acentuada preocupação com os estudos da sexualidade e a educação e uma intensa discussão sobre a inserção da temática nas escolas públicas, em função dos diversos confrontos ligados à área da saúde, como DST/Aids, potencializado pelas políticas públicas educacionais<sup>1</sup>, combinado ao desenvolvimento de pesquisas<sup>2</sup> na área e discussões<sup>3</sup> nas instituições de ensino superior.

Esse trabalho, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, busca avanço nos estudos da educação e a temática sexualidade na formação de professoras(es), compreendendo o papel da educação escolar em geral e, em particular, a Educação em Sexualidades Crítica, para possibilitar uma sociedade justa, politizada, ativa, transformadora e humana.

Nessa perspectiva, consideramos o processo formativo de professoras(es) na condução de possíveis mudanças que possam contribuir, diante da apropriação dos conhecimentos em Educação em Sexualidades Crítica e atuação na escola, na busca pela transformação da sociedade. É nesse sentido que compreendemos a Pedagogia Histórico-Crítica como campo teórico que possibilita o avanço na formação continuada de professoras(es) para uma Educação em Sexualidades Crítica, como também no desenvolvimento de todo processo pedagógico e político na educação pública. Como Saviani (2013) aponta em suas obras, a tarefa de construir a Pedagogia Histórico-Crítica é coletiva e, nesses termos, todas(os) que estudam, pesquisam, produzem e defendem trabalhos a partir dessa perspectiva contribuem com a elaboração e efetivação de seus fundamentos teóricos e metodológicos.

É nessa perspectiva histórico-crítica que desenvolvemos o presente estudo voltado para um processo formativo de professoras(es) que atuam nas escolas públicas, buscando aliar a teoria com a prática dessas(es) profissionais e as possíveis transformações. Assim, diante desse desenvolvimento da perspectiva crítica é que entendemos a importância de referenciar

---

<sup>1</sup> Consideramos as principais Políticas relacionadas ao tema: Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, Conferências de Políticas para as Mulheres, Programa Brasil sem Homofobia e Programa Gênero e Diversidade na Escola, dentre outros.

<sup>2</sup> Quereres - Núcleo de Pesquisa em Diferenças, Gênero e Sexualidades (UFCars), NUDISEX – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (UEM), GEPESS- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Sexualidade, LASEX - Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Sexual (UNESP/SP), dentre muitos outros

<sup>3</sup> JORESP e CISEX/UENP - Jornada Regional de Educação Sexual do Paraná e Colóquio Internacional de Sexualidades da Universidade Estadual do Norte do Paraná, SIES/UEM - Simpósio Internacional de Educação Sexual da Universidade Estadual de Maringá, Congresso Internacional de Sexualidades e Educação Sexual - UNESP, Campus de Araraquara - SP, dentre outros.

nossa pesquisa na Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento epistemológico de uma nova matriz teórica para a educação e como proposta para a Educação em Sexualidades Crítica e, ainda, a compreensão dos processos formativos de professoras(es).

### 1.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Nos últimos anos, vemos educadoras(es) e pesquisadoras(es), comprometidos com o papel da escola na sociedade, se organizando em torno da atual e contra hegemônica Pedagogia Histórico-Crítica, em busca de uma escola pública de melhor qualidade, trazendo várias reflexões nas diversas universidades do país.

Assim, destacamos o livro "Escola e Democracia", escrito por Dermeval Saviani, que apresenta as bases da Pedagogia Histórico-Crítica, lançado em 1983. Em 1991, tivemos outra obra, produzida a partir de textos do professor Dermeval Saviani, a "Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações". Além desses, outras(os) autoras(es) foram marcados, de forma menos expressiva, na década 1990, e alcançando maior expressividade no início dos anos 2000, sendo capazes de colaborar com a inserção de uma pedagogia que luta pela superação da sociedade capitalista a partir da escola pública. Essas obras servirão de base para o desenvolvimento deste trabalho.

Ainda, nos últimos anos, muitas dissertações e teses foram realizadas em diversas universidades, como exemplos, Magalhães e Pena (2014), Pattaro e De Carvalho Machado (2014), Duarte (2013), apresentados no Portal da Capes, bem como alguns apresentados nos portais das universidades do Brasil, como Vaz (2015), Santos (2015), Mori (2014), Junqueira (2014), Teixeira (2013), Bona Filho (2013), Faria (2011), Cardia (2009), Paula (2007), colaborando com o crescimento da Pedagogia Histórico-Crítica. O aparecimento de grupos de pesquisa que tomam essa pedagogia como base teórica para seus trabalhos também contribuiu para sua ascensão e consolidação.

Entendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica, no arsenal do contexto brasileiro, não coincide com o tradicional e tampouco se respalda no professor escolanovista, contudo, vai além dessas duas correntes, porquanto é um trabalho educativo que exige, do profissional, compromisso político, uma competência profissional ou técnica e domínio nas dimensões artística, filosófica e científica em uma medida adequada com o objetivo de compreender o ser humano, situado no espaço e no tempo determinado.

A competência técnica é um momento do compromisso político e o precede (SAVIANI, 2013). É pela mediação da competência técnica que, possivelmente, a escola pode exercer seu compromisso político efetivo, concreto, prático e real, elaborando a maneira e forma adequada de atuar para a transformação da sociedade em que a(o) professor(a) tem condições de agir politicamente, a partir do sentido político que a(o) mesma(o) traz na sua prática docente. Essa competência técnica ou competência profissional refere-se a características específicas que a(o) professor(a) necessita apresentar como

(...) o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado, (...) uma visão relativamente integrada e articulada do aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino, (...) uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e o resultado de suas ação, (...) e compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade (MELLO, 1982, p. 43).

Em relação aos domínios necessários a serem apropriados, justifica-se pelo fato, por exemplo, de que todo conhecimento filosófico e científico em determinado momento histórico contribuiu com o desenvolvimento das artes e vice-versa, como o caso do renascimento, do classicismo, o que indica a necessidade do aprimoramento na formação docente na perspectiva da totalidade, esta como uma categoria do pensamento marxista e não sinônimo de “tudo” ou, no caso, todo o conteúdo, pois a totalidade significa “(...) realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1995, p. 35). Assim, a perspectiva da totalidade é necessária para analisar determinada formação ou processo social, pois torna possível a compreensão das formas como se estabelecem as relações de poder e de domínio de determinada classe sobre outra, permitindo compreender a dinâmica do modo de produção da vida em certo momento histórico.

Na produção social da existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

Desta forma, a educação escolar, há que reconhecer que vivemos sob o modo de produção capitalista e relações alienadas. E na teoria da totalidade, a diversidade é relevante, porém só pode ser compreendida entre os processos de alienação indissociável do modo de se produzir a vida. Assim, a educação escolar promove os elementos culturais que necessitam ser apreendidos pelas(os) estudantes para sua formação humana ao mesmo tempo em que se preocupa com as formas adequadas de alcançar tal objetivo. Nesse sentido, a educação escolar precisa ter clara a sua função na produção da vida humana, identificando os conteúdos prioritariamente fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano e, conseqüentemente, selecionar os conteúdos produzidos historicamente para a emancipação humana, uma vez que, para Marx (2010), os conteúdos necessitam desenvolver integralmente todos os sentidos humanos.

A defesa dos conteúdos clássicos aparece para a Pedagogia Histórico-Crítica, como

Aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referencia. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referencia para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Estes conteúdos clássicos são considerados como o principal. Ainda assim, há os conteúdos secundários, que derivam do fundamental, como aqueles apresentados de outras formas, dependendo do contexto histórico. Nesse contexto, entre os conteúdos escolhidos, a educação deve promover a formação humana que resulta na apropriação da riqueza universal despida de alienação (MALANCHEN, 2014).

Ressaltamos que essa formação humana é a conscientização revolucionária do ser humano articulado, logicamente, aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos para que, nesse processo, as(os) estudantes possam compreender as leis que dirigem a realidade objetiva, afinal, essa é a função social da escola. Assim, diante dessa finalidade estabelecida, afirmamos qual é o tipo de indivíduo que queremos formar e, conseqüentemente, qual tipo de ser humano queremos para a nossa sociedade e se podem, ou não, atuar e intervir politicamente na sociedade. Dessa forma, entendemos que a consciência, para a formação do gênero humano, dá-se pela condição unitária de teoria e prática ao se almejar a compreensão da realidade, sob o ponto de vista da totalidade, que implica em ir além da aparência e da pseudoconcreticidade, buscando compreender o conhecimento sobre fatos históricos, sociais, políticos, culturais e econômicos dialeticamente (KOSILK, 1995).

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica permite uma vivência concreta da relação dialética entre arte e a técnica no ato de educar na práxis da professora e do professor, a qual é compreendida a partir da relação entre a proposta e a ação da prática da professora e do professor em sala de aula dirigida pela teoria. No texto intitulado "A Filosofia do Educador", publicado em 1980, no livro "Educação: do senso comum à consciência filosófica", são dados os elementos para a compreensão inicial da importância dessa pedagogia. Neste texto, Saviani (2009) expõe a importância da Filosofia da Educação na Formação do Educador e da Educadora para enfrentar os problemas que surgem no transcurso do ato de educar e, conseqüentemente, a partir desse desafio, propõe o surgimento de reflexões sobre essa prática.

A verdadeira compreensão do conceito de problema supõe, como já foi dito, a necessidade. Esta só pode existir se ascender ao plano consciente, ou seja, se for sentida pelo homem como tal (aspecto subjetivo); há, porém, circunstâncias concretas que objetivizam a necessidade sentida, tornando possível, de um lado, avaliar o seu caráter real ou suposto (fictício) e, de outro, prover os meios de satisfazê-la. Diríamos, pois, que o conceito de problema implica tanto subjetivo como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo) (SAVIANI, 2009, p. 5).

Assim, a necessidade é o fundamento para a conceituação do problema, porquanto, ela precisa, no plano subjetivo de abstrações, permitir a compreensão da realidade ou de forma que a própria realidade que, em um primeiro momento se apresenta de forma sincrética (o real não pensado ou a prática como se apresenta), passe a ser uma realidade pensada, isto é, sintética (o real pensado ou a prática refletida). Para o mesmo autor, essa filosofia exige uma reflexão aprofundada do problema filosófico, entendida a partir da compreensão dos requisitos radicalidade, rigor e globalidade (de conjunto) dessa problemática que valoriza a práxis da(o) professor(a), no sentido de promovê-la(o) a buscar pela concretização do ser humano. No entanto, a radicalidade é entender o problema em sua raiz, em sua causa primeira. O rigor refere-se ao método. A perspectiva em conjunto é a compreensão da totalidade, que não é tudo, mas imprescindível para atender aos fundamentos que permitam lidar com a questão ou o problema filosófico no momento que desenvolve a práxis que, aqui, não é prática mas, a integração teoria e prática no fazer, no pensar e no sentir (MAIA, 2015).

A práxis da educadora e do educador pode ser conflituosa diante da compreensão feita da vida e das ideologias políticas que explica as contradições vivenciadas e, a partir dessa constatação, Saviani (2009) preocupou-se em construir uma teoria dialética da educação. A compreensão dessa dialética formula o seguinte diagrama, quando consideramos, ainda, que a dialética, no processo de ensino e aprendizagem, ocorre não em momentos distintos, mas



concomitantemente à ação e à reflexão, de forma que a "(...) 1. Ação (fundada na ideologia) suscita 2. Novos Problemas (exigem reflexão: a filosofia) que levam 3. Reformulação da ideologia (organização da ação) que acarreta 4. Reformulação da ação (fundada na ideologia reformulada)" (SAVIANI, 2009, p. 11).

Logo, é fundamental explicar que essa ação e a reflexão proposta apresentam-se como filosóficas, isto é, caminha do empírico ao concreto por meio das abstrações da mente e, de fato, para que ocorram, esta ação e reflexão precisa ser radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 2009). Acrescentamos, ainda, o fato de que essa reflexão-ação-reflexão nada mais é do que a práxis da(o) professor(a), no sentido de que as(os) professoras(es) demandam pela superação de qualquer separação da prática e teoria (MAIA; TEIXEIRA, 2015).

A construção dessa compreensão dialética de educação evidencia a preocupação com a questão da passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise, elemento central da Pedagogia Histórico-Crítica, no ato de educar. Essa ideia inicial construiu-se coletivamente com outras(os) pesquisadoras(es) e, em 1984, foi adotada, então, a denominação Histórico-Crítica, utilizada até a atualidade.

O contexto no qual esta apresentação adquire sentido é o da construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Não é casual que essa corrente pedagógica nunca tenha sido denominada “Pedagogia Dermeval Saviani”, ainda que o trabalho desse educador seja uma das referências fundamentais dessa corrente. A construção coletiva dessa pedagogia está em andamento tanto no que diz respeito à elaboração teórica, quanto no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas postos pela prática no campo educacional. Há muito por ser feito nessas duas direções (DUARTE, 1994, p. 129-130).

Inicialmente, discussões ocorreram sobre a nomenclatura dessa pedagogia, considerada como dialética. A partir de 1984, a não opção pelo termo pedagogia dialética foi justificada por revelar um termo genérico que possibilitaria interpretações frágeis passíveis de equívocos. Isto posto, aproveitamos o momento para justificar o termo "Pedagogia", considerada “(...) como teoria da educação, que busca equacionar de alguma maneira o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2013, p. 74)”.

Já a nomenclatura "Histórico-Crítica" provoca curiosidade e não é passível de confusão na compreensão de seu significado, contudo, a preocupação é que a orientação para o ensino e aprendizagem venha em uma visão materialista histórica, em que as(os) estudantes tenham a oportunidade de aprender sob uma concepção da história do material (ou das

relações da conquista do material humano ao longo da história), conforme podemos observar a seguir, na tradução da expressão Histórico-Crítica como:

(...) o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. (...) é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2013, p. 76).

É uma concepção crítica de educação, pois considera os determinantes sociais para a construção de uma teoria pedagógica, o que justifica a palavra crítica em sua definição, contrapondo-se com a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, consideradas, a partir desta perspectiva, não críticas.

Tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, (..) teorias não-críticas (...) encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, temos as (...) críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como, porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão por mim denominadas de teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2008a, p. 5).

Nesse arsenal entendemos como teorias crítico-reprodutivistas aquelas que apresentam o caráter crítico do materialismo histórico do desenvolvimento da humanidade, mas não apresenta solução para a educação, pois não veem a escola como meio de combate ao sistema capitalista e ao domínio da burguesia. Saviani (2013) destaca Bourdieu e Passeron, em sua obra “A Reprodução”; Althusser, com o artigo titulado “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado”, e Baudelot e Establet, com a publicação de sua obra “A Escola Capitalista na França”.

Desta forma, acreditamos que a Pedagogia Histórico-Crítica possibilita um compromisso com a transformação da sociedade, a partir da concepção dialética da história, pois entendemos que a escola de hoje é fruto do seu desenvolvimento ao longo da história, dos interesses e das relações de poder que resultam neste modelo presente.

Considerando essa realidade escolar, concebemos a Pedagogia Histórico-Crítica como necessidade de uma práxis que promova a percepção da realidade em suas raízes históricas, da produção da existência humana, de seu trabalho e a relação com a natureza para que, a partir dessa compreensão na relação ensino e aprendizagem, todas as pessoas tenham a oportunidade de apropriar coletivamente do mundo humano, isto é, dos elementos necessários a sua existência. Assim, o interesse primordial desse processo é a busca pela socialização dos

saberes sistematizados para a compreensão do mundo e do ser humano, bem como da coletivização do saber elaborado, amenizando as contradições que persistem em nossa sociedade capitalista a partir da escola pública, a qual deve trazer o conhecimento elaborado e sistematizado, oportunizando às(aos) educandas(os) o saber erudito para que, a partir da apropriação dessa cultura, seja capaz de entender o seu lugar na sociedade, buscando o seu caráter emancipatório e transformador. Esse saber sistematizado é historicamente produzido e constitui o conjunto dos meios de produção (SAVIANI, 2012).

O saber sistematizado é possível a partir da historicidade e criticidade. Logo, a escola, como instituição social, tem o dever de propiciar às(aos) alunas(os), independentemente da relevância considerada por estas(es), o domínio do conhecimento sobre si, na relação social em que estas(es) estão inseridas(os). A(O) educanda(o) alcança este objetivo a partir da apropriação do conhecimento, da cultura humana produzida historicamente, no processo de transformação da sociedade. Nesses termos, a escola é uma instituição de ensino cujo papel é a socialização dos conhecimentos sistematizados. A escola necessita ser voltada para fora de si, para o atendimento das necessidades de toda a sociedade, viabilizando os conflitos existentes, atendendo aos interesses de uma sociedade de classe.

Em termos técnicos, é possível alcançar o exposto anteriormente partindo da prática social de estudantes e docentes, problematizando-a e instrumentalizando professoras(es) e estudantes nessa relação dialética, conduzindo-as(os) em sua práxis para a elevação da estrutura à superestrutura na consciência dos homens e mulheres, na conquista da catarse, como define Gramsci (2000). Dessa forma, a estrutura é a base da produção, os meios e os modos de produzir na lógica do capital, enquanto a superestrutura é a compreensão dos meios e dos modos de produzir, como exemplo, a educação, o direito, a política, a economia (GRAMSCI, 2000).

Diante desses fatos elencados, podemos considerar a Pedagogia Histórico-Crítica, de inspiração marxista, tendo em vista a evidência à natureza e à especificidade da educação e ao critério de cientificidade do método pedagógico proposto, a partir da

(...) concepção dialética de ciência tal como explicou Marx no "método da economia política", concluindo que o movimento que vai da síncrese (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e relações em numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples) constitui uma orientação segura para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2012, p. 82).

O alcance da síntese significa que o aluno apresenta uma visão de mundo aproximada da totalidade, em todo a sua historicidade, fruto do trabalho e do desenvolvimento humano e de toda a cultura, afinal, “o que se chama de desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura” (SAVIANI, 2013, p. 81). Dessa forma, (à)ao estudante é essencial apresentar o saber em suas relações sociais em seu desenvolvimento histórico humano. Nesse sentido, proporcionamos a ascensão da(o) estudante, oportunizando a compreensão da síntese das relações sociais, vigente na atual sociedade, para enfrentar os desafios às ideologias frente à ordem social dominante e revogar as relações de dominação existentes.

Elucidamos a Pedagogia Histórico-Crítico por valorizar o salto qualitativo da(o) estudante empírico (à)ao concreta(o), prezando o conteúdo que dê conta de elevar o indivíduo de um nível a outro na prática social, como arma na luta contra a subordinação da capacidade de trabalho e, em consequência, pelas diferenças econômicas, culturais, de gênero e sexuais e, outras, que formam a atual sociedade, uma vez que, para não se perpetuar as diversas relações sociais existentes (relações de dominação), há a necessidade da(o) estudante apropriar-se das produções socialmente elaboradas e historicamente acumuladas pelo conjunto de todas as pessoas, importantes para qualificar a prática social e seu conhecimento, acarretando, conseqüentemente, um olhar mais profundo à totalidade de mundo.

Nossa intenção é propor uma educação em que o processo ensino-aprendizagem, articulado à perspectiva crítica-dialética, conduza a(o)estudante em sua condição empírica à condição concreta. A necessidade é, portanto, propor a possibilidade de buscar

(...) um novo modelo de sociedade, distinto do atual, onde se cristalice a democracia popular, uma nova ordem sociopolítica e ambiental. Para isso é preciso instrumentalizar as classes menos favorecidas para a luta social que possibilitará libertar os seres humanos das condições de exploração em que vivem e tantas mazelas trazem a essa sociedade. A contribuição da escola e do processo pedagógico torna-se vital. Ainda que não resolvam o problema, essa instituição é parte inequívoca da solução (MAIA, 2011, p. 18).

Podemos entender essa nova ordem sociopolítica como um modelo de oportunidades a todas as pessoas por meio de um acesso democrático nas relações de trabalho, na produção humana, da cultura e na socialização do saber erudito, independentemente da origem e classes (econômica, de raça, de gênero, de sexualidade) dos indivíduos em uma sociedade e de suas denominações, vindas de teorias ou do senso comum, que fundamentam e explicam as respectivas divisões e classificações.

Nesse mesmo sentido, a partir do contexto em que nos encontramos, concluímos que revolução social só é possível se elevarmos as(os) estudantes do nível do senso comum à consciência filosófica, isto é, produzindo a passagem da consciência de classe em-si à consciência de classe para-si, buscando formação de seres humanos com caráter emancipatório e transformador, por meio da educação escolar preocupada com a formação da consciência de classe, diante da socialização do saber elaborado (DUARTE; FERREIRA; MALANCHEN; MULLER, 2011). Porquanto acreditamos que o conhecimento, quando apresentado de forma elaborada, consciente das diferenças de classes e das relações humanas que produzem a cultura humana, desempenha um papel revolucionário por constituir, em nossa atual sociedade, forças produtivas (MARX, 2008). Assim, socializar esse conhecimento pela escola é uma forma de entrar em contradição com as relações capitalistas de produção, apontando uma direção ao socialismo, opondo-se ao modelo presente de sociedade (SAVIANI, 2009).

É inegável que surge a escola pública com o fortalecimento da burguesia para instrumentalizar as(os) indivíduos da sociedade, pois da luta da burguesia pela escola pública emerge o direito de distribuir o conhecimento, não somente à classe das(os) filhas(os) dos senhores feudais, mas uma promoção do ensino a uma nova classe emergente após a revolução francesa.

(...) é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, a partir dos meados do século XIX, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos. (...) Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade (SAVIANI, 2008b, p. 40).

Nessas mudanças de contextos sociais e econômicos, a escola passa por uma redefinição que preenche funções diferentes das estabelecidas para as novas necessidades sociais e, por conseguinte, vem dar sentido ao novo modelo de hierarquia e classes sociais que resulta em uma educação para um estado capitalista. Inicialmente, as forças produtivas e das relações de poder eram ainda maiores nesse novo modelo, como o controle social sobre a classe trabalhadora e, desta forma, “(...) non dobbiamo meravigliarci se concede loro solo quel tanto d’istruzione che è negli interessi della borghesia stessa<sup>4</sup>” (MANACORDA, 2008, p. 60).

---

<sup>4</sup> (...) não devemos nos surpreender se são concedidos apenas instruções do interesse da própria burguesia (tradução nossa).

No entanto, com o avanço e as transformações da sociedade desde a Revolução Francesa, o direito à escola expandiu-se cada vez mais às(aos) filhas(os) das(os) trabalhadoras(es), levando esta instituição a uma necessária e irremediável universalização (ALVES, 2004). Porém, a escola é uma instituição moderna instituída a partir do modo de produção, mais como inculcação de uma ordem social, para ensinar obediência, subserviência, com intenções de formar comandantes e comandados, cujo objeto central é a luta de classe. A escola foi um meio de isolar crianças para serem adestradas. A escola separou adultos de crianças dentro dos interesses do modo de se produzir a vida, em meio às disputas (TOZONI-REIS, 2002). Em resumo, a escola foi criada pela e para a burguesia, mesmo que tenha vindo as demais classes para a escola. Lógico que essa expansão da escola pública ocorreu diante de relações de poder em que, para a burguesia, a escola promoveria uma formação diferenciada em relação à classe trabalhadora, deixando de ser, desta forma, uma classe revolucionária. A escola foi pensada para atender os interesses da burguesia. Assim, cada vez mais, os valores e os interesses da burguesia se contrapõem à promoção e o direito à escola pública.

Diante dos fundamentos que trazem a Pedagogia Histórico-Crítica, propomos que as escolas possibilitem uma educação com valorização do conhecimento elaborado às(aos) estudantes. Assim, uma escola capaz de proporcionar o esclarecimento das lutas de classes e outras desproporções, permitindo o acesso de todas(os) aos conhecimentos historicamente produzidos. Buscamos, portanto, a defesa por uma escola universal, que atenda às necessidades das(os) estudantes, corroborando no sentido de instrumentalizar a todas(os) sobre as relações sociais, políticas, econômicas e culturais na construção do material humano, independente do processo formativo, que ainda contribua, com o pensar na prática social das(os) alunas(os), a partir da sua realidade, para a compreensão a partir do olhar da realidade do homem e da mulher na sociedade, dominado pela hegemonia do capital e nas diversas relações sociais.

Dessa forma, partimos da premissa de que hegemonia relaciona-se à habilidade de determinados grupos sociais, por meio de seus intelectuais, construírem concepções universais que refletem um ponto de vista inerente ao grupo a que pertencem (a classe social) em um ponto de vista da maioria, (ideologia da classe dominante, por exemplo) mascarando o que é particular no coletivo. Assim, é possível pensarmos a(o) intelectual orgânico, que pode estar a serviço da lógica instituída (seria a(o) intelectual orgânico do capital) ou contra ela, trabalhando por outra hegemonia (o que consideramos no nosso texto o termo contra hegemonia) e, dessa forma, assumindo a causa das(os) subalternas(os).

Logo, para o desenvolvimento desse papel, temos a(o) intelectual orgânico das massas, ou seja, a professora e o professor comprometida(o) com a formação da(o) filha(o) do trabalhador(a) na escola pública, os quais lutam pela superação da alienação e desumanização presente na sociedade contemporânea. Para Gramsci (2000), os intelectuais orgânicos podem construir um organismo social com dimensões ético-políticas buscando a democracia popular. Nesse sentido, consideramos orgânicos

(...) os intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade. Ao fazer parte ativa dessa trama, os intelectuais “orgânicos” se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a “conformação das massas no nível de produção” material e cultural exigido pela classe no poder. Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (SEMERARO, 2006, p. 377-378).

Diante do exposto, acreditamos em uma forma de ensino e aprendizagem em que as(os) envolvidas(os) não se tornam obsoletos, mas compreendam suas tarefas de transformadoras(es) sociais. É indispensável, portanto, lidar com a diversidade sem cair no relativismo, e para isso, é necessário lutar contra os dogmas sem esquecer de alcançar a ciência, entender a importância de respeitar toda particularidade sem se pulverizar, compreender a demanda de construir uma unidade sem transformá-la em uniformidade e, ainda, clamar pela busca à democracia popular em detrimento aos simulacros pós-modernos (SEMERARO, 2006).

Dessa forma, defendemos uma educação para todas(os), diante do papel de educador(a) e intelectual orgânico, que pode “(...)socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade, reconhecendo-os como frutos do processo histórico, contudo, esbarramos nos interesses capitalistas que visam manter a ordem social vigente por meio da limitação na dispersão dos conhecimentos” (BEZERRA NETO; BASSO, 2012, p. 13).

Todas essas prerrogativas de entender que qualquer sujeito deve se apropriar do conhecimento para compreensão do seu lugar nas relações existentes na realidade, a fim de buscar por transformações sociais para o bem comum de toda a sociedade, só é possível na escola, pelo trabalho educativo que “(...) é o ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Entretanto, o saber erudito é normalmente apropriado pelas elites e utilizado para exercer o domínio ideológico sobre as(os) trabalhadoras(es). Desta forma, é preciso que as(os) trabalhadoras(es) apropriem este conhecimento para que não sejam mais expropriadas(os) da riqueza material e cultural que produzem. Assim, torna-se fundamental lidar com as questões de classe, étnicas, geracionais, de gênero, sexualidades e ambiental a partir desta consideração, pois as relações de poder da forma como estão instituídas tem potencializado o preconceito e a destruição das condições de vida digna de pessoas na contemporaneidade.

Nesses termos, é significativo este trabalho educativo nas escolas públicas, apresentando às(aos) estudantes, filhas(os) das(os) trabalhadoras(es), o saber sistematizado para que não sejam oprimidas(os) e nem se adaptem “(...) às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e ao permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo” (DUARTE, 2011, p. 186).

Desse modo, entendemos que separar as(os) estudantes das escolas públicas em suas diversas realidades imprime em fragmentar pessoas, atendendo aos interesses do capitalismo que precisa do esfacelamento dos humanos como membros pertencentes a diferentes posições, naturalizando as relações de exploração e dominação. Como afirma Della Fonte (2011), a conquista da humanização poderá ocorrer a partir da promoção de conhecimentos universais como cultura ao invés de uma educação fragmentada.

Considerando a totalidade da educação e a não exaltação do relativismo (no sentido de entender que qualquer ação já se constitui como válida) cultural, como também as necessárias lutas contra a hegemonia das classes dominantes, a luta contra as contradições do capitalismo, a compreensão das relações determinantes e, ainda, no esforço e na busca de entender as especificidades da Educação em Sexualidades Crítica, com o intuito de viabilizar uma sociedade justa ao homem (cis ou trans), à mulher (cis ou trans) e às travestis, para enfrentar as lutas sociais como o machismo, a homofobia, o não cumprimento dos direitos sexuais, reprodutivos e antidiscriminatório, é que entendemos os elementos educativos, que não se distinguem, a possibilitar a compreensão da importância da formação de professoras(es) em Educação em Sexualidades Crítica e a temática gênero e sexualidade na escola pública.



## 1.2 EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADES: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES CRÍTICA NO CENÁRIO ESTRUTURAL DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A temática sexualidade na educação foi vista de várias formas ao longo da existência humana e em diferentes sociedades. Da mesma forma, entendemos que o tema gênero e sexualidade nas escolas públicas apresentou diversas expressões ideológicas e caminhos alternativos, desde o início de sua inserção, o que permeou até em mudanças de nomenclaturas e definições, de acordo com as intenções políticas e sociais que se estabeleceram até a sua grande visibilidade presente nos últimos anos.

As definições sobre o significado do termo sexualidade também se modificaram junto aos estudos da psicologia, da psiquiatria, da educação, da história, dos estudos feministas contemporâneos e pós-estruturalistas. No cenário atual, compreendemos a necessidade de ação e concretização da Educação em Sexualidades Crítica nas escolas públicas e efetivas discussões nas políticas públicas, pensando no processo de desenvolvimento dos seres humanos preocupados com o direito de todas(os) e a formação humana em sociedade.

Sabemos que o termo sexualidade tem sua origem na palavra sexo, amplamente utilizado a partir do século XIX. Inicialmente ligado às características físicas e biológicas do masculino e do feminino, somente nas últimas décadas, alcançou outros significados como sentimentos, emoções e práticas culturais. Conforme Costa (2005), a sexualidade é entendida nos elementos de esfera biopsicossocial. Figueiró (2014, p. 42) define sexualidade como uma

(...) dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, em um processo histórico e dialético. A sexualidade não pode, pois, ser restringida à sua dimensão biológica, nem à noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido. Também não pode ser percebida como uma parte do corpo. Ela é pelo contrário, uma energia vital da subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais.

Em estudos sobre sexualidades e pessoas com deficiência física, a Maia (2011, p. 145) apresenta um conceito que assegura a compreensão de que

(...) a sexualidade é um fenômeno amplo que se expressa de diversos modos: nas práticas sexuais, nos desejos, nos sentimentos, nos pensamentos, nas emoções, nas atitudes, nas representações. A sexualidade refere-se tanto a um fenômeno abrangente do erotismo humano, considerando aqui as questões orgânicas,

psicológicas e sociais, como também a um fenômeno que não se restringe ao sexo, ao genital.

E, para Nunes (1996, p. 145), a

(...) sexualidade humana é qualitativamente diversa da sexualidade (sexo) animal; nela estão embutidos valores da comunidade humana, da história social, da economia, da cultura e até da espiritualidade conquistada na lenta construção da identidade do homem realizada pelo ser humano na sua trajetória humana.

O mesmo autor esclarece que a sexualidade é uma dimensão fundamental no desenvolvimento humano e que “(...) não é uma ‘parte’ ou ‘complemento’ da condição humana [...]. Ao contrário, é uma marca única do homem, uma característica somente desenvolvida e presente na condição cultural e histórica [que] transcende à consideração meramente biológica, centrada na reprodução e nas capacidades instintivas” (NUNES, 2013, p. 73).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define sexualidade como

(...) um aspecto central do ser humano, desenvolvido ao longo da vida que engloba identidades e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é vivida e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2006, p. 29).

Investigando nas diversas literaturas, encontramos a caracterização de que tanto os sexos como as sexualidades são construções e organizações sociais sustentados por uma linguagem que norteia os rumos de sua própria expressão, pois, “(...) a sexualidade é, entretanto, além de uma preocupação individual, uma questão claramente crítica e política, merecendo, portanto, uma investigação e uma análise histórica e sociológica cuidadosas” (WEEKS, 2007, p. 39). Da mesma forma, Melo (2001, p. 132) reconhece a sexualidade como construção humana, constituída em sua “(...) dimensão existencial, parte inseparável da condição humana, histórica, processual e mutável, assim como é o Ser no e junto a outros seres”.

Baseada em teorias pós-estruturalistas, Louro (2014), uma estudiosa feminista, enfatiza que os sujeitos são fabricados pelas diferenças e desigualdades sexuais e de gênero, na articulação com os demais marcadores sociais, como raça, etnia e classe, em suas relações crivadas por diferentes discursos, símbolos e práticas. Sendo assim, as manifestações das

sexualidades não são universais, porquanto, para a formação da sexualidade, há o envolvimento de “(...) rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções, (...) processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 2013, p. 11).

A autora expõe que são construídas e reproduzidas as desigualdades entre os sujeitos nas relações sociais. Em relação à identidade de gênero e à identidade afetiva e sexual, da mesma forma que as demais diferenças, devem ser buscadas “(...) nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (LOURO, 2014, p. 22).

Nestes termos, investigando os diversos conceitos entre as(os) autoras(es) sobre o significado do termo sexualidade, entendemos a importância desse estudo e da compreensão de seu significado ao longo das civilizações e das diferentes bases filosóficas e epistemológicas que sustentam esses conceitos. Ainda assim, apesar do foco substancialmente *sui generis* de olharmos para a sexualidade, no sentido de compreender a mesma no presente contexto, apreciamos os estudos e seu progresso teórico na educação na atualidade.

Mesmo com a evolução das pesquisas na área dos estudos de gênero e as sexualidades e a Educação, a noção de sexualidade como também de gênero é considerada simplista nas escolas, em seus currículos e práticas (LOURO, 2003). Para Figueiró (2007), aprendemos desde cedo o que é ser homem e mulher e que a atração sexual natural é a heterossexualidade. Gênero, conceito presente nos estudos na educação, tem sua origem no início dos anos de 1970, marcados por uma concepção de que as diferenças entre homens e mulheres são marcadas(s) não pelos aspectos biológicos, mas sim pelos aspectos culturais, sociais e políticos que vem legitimando os estudos feministas na academia (SCOTT, 1995).

Para muitas autoras(es), como Saffioti (1999) e Louro (2008), o primeiro momento em que se manifesta o conceito gênero foi com a obra intitulada “O Segundo Sexo”, de Simone de Beauvoir, quando a autora afirma que as mulheres se tornam mulheres e não nascem mulheres. Saffioti (1999) nos complementa que o feminino não é um fator biológico e sim é uma construção social que formam as mulheres e as diferenciam dos homens. Possíveis definições de gênero e relações entre os gêneros foram tradicionalmente expressos diante apenas das oportunidades dado apenas a um binarismo entre sexo e gênero. Porém, para Andrade e Souza (2012), o sexo estabelece alternativas de configuração do gênero, desde que consideramos o rompimento do modelo tradicional imposto homem/mulher, macho/fêmea. Exatamente nesse propósito é que Meyer (2003) ratifica que o conceito de gênero foi importante para romper com o determinismo gênero/sexo produto de uma natureza inata e essencial. Nesse sentido, entendemos que o feminino, tanto quanto o masculino, tem sua

natureza expressada e produzida nas relações humanas ao longo das civilizações, alienadas por questões socialmente econômicas, culturais, políticas e religiosas.

A Pedagogia Histórico-Crítica, ao discutir os processos educacionais, tem trabalhado diante de perspectivas emancipatórias, buscando instrumentalizar os indivíduos para que se livrem de toda e qualquer forma de alienação, o que se justifica o mergulho nas questões de gênero e sexualidades. Pois na concepção marxista, homens e mulheres alienadas(os) são homens e mulheres negadas(os), ou seja, “(...) a negatividade que se retrata no trabalho alienado sob o capitalismo opõe-se à positividade do trabalho, enquanto criação e reprodução da vida humana. Assim, decorre a necessidade de conhecer a realidade em que vive e tomar consciência de sua condição histórica e empreender a luta para a libertação” (KASPCHAK, 2013, p. 78). Nesse sentido, a emancipação social dos aspectos relacionados às questões de gênero, em todas as suas manifestações sociais que prestigiam a sexualidade, é fundamental para a construção de uma sociedade democrática e igualitária e, desta maneira, é importante considerarmos o ser humano como ser histórico, o que

(...) implica em considerá-lo como ser social e, para além disso, como ser político. Esse ser em seu sentido mais amplo exprime a convivência entre pessoas coletivas e individuais, podendo ser feito de duas formas distintas: pela democracia (diálogo) ou pela dominação (anula-se o coletivo e torna-o um objeto). O ser histórico que se aliena acaba por praticar uma ação opressiva que faz o indivíduo perder a consciência histórica de mundo (DUARTE; BEZERRA NETO, 2013, p. 53).

Nesse propósito é que a educação tem o papel de promover a conscientização e a democratização do ser humano, buscando libertá-las(os) diante da percepção histórica das relações de gênero e as sexualidades no processo de construção da cultura humana. Assim, a história pode ser analisada criticamente com a intenção de mudança da realidade, buscando um contexto atual e histórico que respeite a diversidade em todas as esferas (coletivas ou não) e não apenas às aparências imediatas exprimidas na relação linear e apolítica entre sexo e gênero e nas relações de poder reproduzidas nos papéis de gênero, produto das relações entre os seres humanos em sociedade.

Dessa forma, destacamos a importância de compreender os conceitos empregados na Educação em Sexualidades Crítica a fim de darmos os primeiros passos para a prática reflexiva da realidade concreta para análise de todo o movimento vital humano, em particular, a sexualidade, buscando o mundo real e a conscientização deste. Ao mesmo tempo, acreditamos na importância de valorizar as diversas posições das(os) estudosas(os) em

gênero e em sexualidades, para que possamos nos posicionar frente às esferas políticas e científicas.

Isto posto, a(s) sexualidade(s) de um indivíduo é traduzida pelas identidades genital, identidade de gênero e identidade de orientação afetiva e sexual. Para Brêtas (2011) e Costa (2005), sexo biológico ou identidade genital são as características genotípicas e fenotípicas que definem o pertencimento do indivíduo como macho ou fêmea. Para os mesmos autores, a ciência considera apenas dois sexos, independente da orientação e do comportamento sexual dos indivíduos, porém, concordam que há indivíduos considerados intersexos, que apresentam características fenotípicas de ambos os sexos, o que muitas vezes não indica que os órgãos de ambos os sexos estejam em perfeitas condições.

Para Costa (2005), da fecundação ao nascimento, o desenvolvimento do feto passa por quatro encruzilhadas, direcionando-se a um rumo certo. No entanto, para o mesmo autor, o intersexo é resultado de uma falha em uma das etapas durante a formação do indivíduo, podendo ser produto de uma combinação cromossômica além do par XY, pois, “na realidade, não existem hermafroditas com sexualidade(s) totalmente masculina e feminina, inteiramente formada e conjugada, Isso é um mito” (COSTA, 2005, p. 24). Já para Jesus (2012), a intersexualidade é apenas uma condição e cada vez mais pessoas intersexuais mobilizam-se em torno da questão, para que as intersexualidades não sejam entendidas como patologia, mas apenas como variação, a fim de não serem submetidas(os) às cirurgias reparadoras.

Identidade de gênero, para Brêtas (2011), consiste em sentir-se na condição de homem e mulher, mas também a maneira em que os indivíduos se apresentam como homem e mulher. Para Costa (2005), por volta dos dois anos e meio de idade, a identidade de gênero é formada na criança e é imutável; o que pode haver é uma inconscientização até a idade adulta, como ocorre com as(os) transexuais secundários. Já Figueiró (2013) define identidade de gênero como o sexo social que se refere ao processo pessoal de estruturação e direcionamento de comportamentos e condutas sociais (forma de falar, de vestir, de andar, dentre outros) para um esquema masculino ou para um esquema feminino, ambos construídos, determinados social e culturalmente (FIGUEIRÓ, 2013, p. 156).

A identidade de orientação afetiva e sexual é a sensação intrínseca dos seres humanos de desejo de se relacionar afetivamente e/ou sexualmente com outra pessoa pertencente ao sexo oposto ou ao mesmo sexo, incluindo sentimentos, não só de desejos e de prazer sexual, mas como sensações do orgasmo, de fantasias sexuais, dos sonhos e da paixão, em uma escala que possibilita a identidade de indivíduos desde heterossexual (A), heterossexual com poucas vivências homossexuais (B), bissexuais (C), homossexuais com poucas vivências

heterossexuais (D) e homossexuais (E) (COSTA, 2005). Para Müller (2000), a pessoa humana mesmo que não expressa e vivencia o seu desejo sexual, por motivos quaisquer que considera alienantes à um contexto social, têm seu pertencimento enquadrado à uma orientação sexual, independentemente de sua expressão. Por esse motivo que Mott (2003), Costa (2005), Egypto (2005), Brêtas (2011) e Figueiró (2013) consideram os papéis de gênero como também os papéis afetivos e sexuais independentes das identidades de gênero e as orientações afetivas e sexuais.

Os papéis de gênero podem ser representados em uma escala de masculino (A), o masculino afeminado (B), o masculino e feminino (C), o feminino masculinizado (D) e feminino (E), em que “as pessoas podem ir e vir, independente do sexo biológico e de gênero. Os papéis de gênero podem ser treinados e desenvolvidos” (COSTA, 2005, p. 54). Assim, o papel sexual pode ser definido “(...) como comportamento masculino ou feminino dos indivíduos na sociedade. Este comportamento externo tem como base o sentimento interno, ou seja, a identidade sexual” (BRÊTAS, 2011, p. 89). Podemos entender que para estas(es) pesquisadoras(es), indivíduos do sexo masculino, em sua maioria, são aqueles que assumem um papel de gênero masculino no contexto social, valendo-se do mesmo para as mulheres.

Ainda assim, podemos constatar que como o papel de gênero foi atribuído à mulher, durante todo o processo de transformação social na produção humana, ela é diferente de outros grupos sociais oprimidos por constituírem metade da população (MITCHELL, 1971), apesar de ser uma condição posta como resultado da ascensão. Nesses termos, não podemos negar a opressão à mulher pelo modo em que a sociedade produz a vida, em que o trabalho é dividido sobre um corpo sexuado, não só pela produção/reprodução de forma desigual, mas pela valorização dada aos trabalhos desenvolvidos por homens.

Assim, sabemos que, nesse último século, o trabalho produtivo desvaloriza a mulher em relação ao homem, recebendo um salário de menor valor. Por exemplo, em relação ao mesmo trabalho desenvolvido por homens, considerando a mesma direção o trabalho no processo reprodutivo, as cargas de trabalho são distribuídas de forma desigual entre homens e mulheres em uma família heterossexual, acompanhado por desvalorização social ao trabalho da mulher, em relação ao cuidado com as filhas e os filhos e doméstico (do lar) (SÁNCHEZ, 2015).

(...) Este proceso contemporáneo de adecuación a las necesidades actuales del capitalismo, perpetúa la idea de la necesidad de una familia nuclear y termina asignando en tareas productivas y reproductivas una sobrecarga física, material y emblemática sobre los cuerpos con presunta capacidad paridora (SÁNCHEZ, 2015, p. 4).

No mesmo sentido, buscamos refletir sobre a opressão às demais pessoas que apresentam uma identidade de gênero não normativa ao sexo e à marginalização desse grupo quando assume um papel de gênero não esperado ao seu sexo, contribuindo para a existência de explorações e/ou opressões no trabalho, na família e na escola.

Observamos entre Tucker e Money (1981), Nunes (1996), Suplicy (1998), Müller (2000), Costa (2005), Mott (1998), Brasil (2007; 2009), Barreto; Araújo e Pereira (2009), Brêtas (2011), Maia (2011), Figueiró (2013) e Silva (2015) algumas divergências entre os conceitos de identidades sexuais, de gênero, orientação afetiva e sexual, bem como às referências assexualidades, bissexualidades, heterossexualidades, homossexualidades, travestilidades, transexualidades, transgêneros, drag queens, cross dresser e transformismos. No entanto, consideramos a existência de possíveis formas de percepção do próprio gênero: cis e trans (SERANO, 2009).

(...) Quando o gênero ao qual nos identificamos é o mesmo atribuído após o nosso nascimento através da observação dos nossos sexos biológicos somos cisgêneros (o termo 'cis' significa algo como 'mesmo lado') ou quando a representação de gênero que nos identifica não é a atribuída após nosso nascimento, somos chamados de transgêneros (trans significa atravessar ou ir ao lado oposto). As terminações 'cis' e 'trans' são úteis em publicações voltadas para questões de gênero, pois serve como uma estratégia para romper com a noção de que indivíduos trans são 'diferentes', colocando em pé de igualdade ambas as 'categorias' (VIEIRA; SOUZA, 2014, p. 18).

Desta forma, indivíduos cisgêneros ou transgêneros podem ser assexuais, bissexuais, heterossexuais ou homossexuais. O indivíduos trans são identificados por pertencerem a outro gênero e sexo, definidos como sendo as(os) transexuais (SERANO, 2009). Não podemos considerar as travestilidade e tampouco as transexualidades como identidade de orientação afetiva e sexual, mas apenas como condições identitárias de pertencimento ao gênero.

(...) Cisgênero - Conceito "guarda-chuva" que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento e Transgênero - Conceito "guarda-chuva" que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento (JESUS, 2012, p. 14).

As(Os) transexuais são identificados por pertencer ao gênero oposto em relação aos cromossomos e genitália de um sexo, independentemente de ser ou não cirurgiado (SUTTER, 1993). As travestis se diferenciam das(os) transexuais e dos indivíduos cisgênero, por se identificarem com o seu sexo, não sentindo desconforto algum por seu sexo genital, porém,

assumem identidade de gênero oposto ao seu sexo, muitas vezes, assumindo identidades de gênero ora masculinas, ora femininas (BEEMYN; ELIASON, 1996).

Jesus (2012) define que gênero vai além do sexo e considera a auto percepção e a forma como as pessoas se expressam socialmente. Desta forma, quando pessoas assumem um gênero discordante do sexo é uma questão de identidade, significando que fazem parte de um grupo reconhecido como transgênero. Porém, partilhada com especialistas e militantes, Jesus (2012), reconhece os diferentes gêneros sob dois aspectos: 1. Identidade (o que caracteriza cissexuais, transexuais e travestis); ou como 2. Funcionalidade (representado por crossdressers, drag queens, drag kings e transformistas).

Jesus (2012) considera as pessoas que não se identificam a nenhum gênero, como os chamados queer, andrógeno ou mesmo transgênero. Desse modo, a transexualidade trata apenas como uma questão de gênero, não tendo haver com orientação sexual, afirmando ser apenas uma condição, pois, “a resposta mais simples e completa que define as pessoas transexuais é a de que: Mulher transexual é toda pessoa que reivindica o reconhecimento como mulher. Homem transexual é toda pessoa que reivindica o reconhecimento como homem (JESUS, 2012, p. 8)”. Isto posto, Jesus (2012) explica que as travestis não se reconhecem nem como homens, nem como mulheres, apesar de vivenciarem papéis de gênero feminino, significando que as travestis pertencem a um terceiro gênero, ou de um não-gênero, preferindo ser tratadas no feminino. Neste trabalho assumimos este referencial adotando o feminino para nos referirmos às travestis.

Nesses termos, apresentamos três formas de transgêneros, pessoas que se identificam como homens trans ou transhomens, mulheres trans ou transmulheres e as travestis. Esta terminologia e modo de entender os transgêneros é adotada politicamente e socialmente pelo movimento trans e alguns estudiosos recentes da área acadêmica (LOMANDO; NARDI, 2013), considerando a segunda natureza humana.

Bissexuais são pessoas cisgênero ou transgênero que sentem desejo sexual e afetivo por pessoas de ambos os sexos, heterossexuais são pessoas cisgênero ou transgênero que se sentem atraídas sexualmente e afetivamente por pessoas do sexo oposto e homossexuais são aquelas (es) que sentem a atração sexual e afetiva que pessoas cisgênero ou transgênero sentem por pessoas do mesmo sexo.

Para Brêtas (2011), a orientação do desejo sexual é um sentimento que não depende de uma escolha consciente e indica a pessoa sexual (homem ou mulher) e o tipo que os atrai. Assim, para Brêtas (2011) e Figueiró (2013), a orientação afetiva e sexual é o desejo erótico e esse interesse pode desencadear afetos ou apenas se limitar ao contato corporal. Da mesma



forma, Brigeiro (2013), em seus estudos sobre sexualidade, políticas e ciência, preocupa-se com a assexualidade, considerando-a como parte intrínseca da pessoa humana que não experimenta sentimentos afetivos e sexuais por qualquer outro indivíduo, seja do mesmo ou do outro sexo. Esse termo, a assexualidade, é considerado como novo e é indicado pela AVEN - A sexual Visibility and Education Network (BRÊTAS, 2011).

Nesta pesquisa, não nos preocupamos com as demais definições em torno da funcionalidade da sexualidade, como considera Jesus (2012), como por exemplo, drag queens, transformistas, drag kings, cross-dressers, por acreditarmos não ser necessário para a compreensão das sexualidades, mas apenas momentos de expressar outros comportamentos além da vivência da sexualidade. Ao mesmo tempo, acreditamos que os termos e as categorias não são universais, acarretando à existência de uma grande diversidade de indivíduos, o que considerar as pessoas sempre pertencentes a um grupo ou a uma identidade sexual significa que tornamos cúmplices de uma linguagem que classifica, normatiza, e discrimina os seres humanos. Nesse sentido, nos posicionamos contrários ao binarismo gênero/sexualidades, como possíveis formas de classificar, ao mesmo tempo que nos utilizamos dos termos, entendendo as possíveis generalizações, por compreender ainda, a sua necessidade política.

(...) Os indivíduos, nesta cidade ideal da ética humanitária e democrática, serão livres para amar sexualmente de tantas formas quantas lhes seja possível inventar. O único limite para a imaginação amorosa será o respeito pela integridade física e moral do semelhante. “Heterossexuais, bissexuais e homossexuais” serão, então, figuras curiosas, nos museus de mentalidades antigas. Na vida, terão desaparecido como “rostos de areia no limite do mar” (COSTA, 1994, p. 122).

Assim, concordamos em apresentar os termos relacionados ao propósito de que buscamos por uma sociedade igualitária e democrática quanto à vivência e expressão das sexualidades, independentemente das condições em que são postas essas questões, ou seja, prioridade política para o progresso social.

Para isso, nos apoiamos em Rios (1995) que considera a Educação como meio para lutar contra as formas de discriminação à população LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis. Desse modo, utilizamos os conceitos heteronormatividade, homofobia e sexismo, destacando-os especialmente no campo das políticas da educação, enquanto ausência de direitos, e no espaço escolar, como forma de marginalização, somado às outras marginalizações.

A homofobia pode ser caracterizada como uma aversão, ou medo, a homossexuais ou que presumem ser. É uma manifestação arbitrária que inferioriza um indivíduo em relação ao

outro (BORRILLO, 2009), e ainda pode ser considerado um estigma que, somado à classe social, econômica e, até mesmo outras categorias como cor de pele, geração, identidade de gênero, status social e cultural, apresenta certa hostilização, definida por uma rejeição às homossexualidades (NASCIMENTO, 2007). Outros autores como Silva (1993), Mott e Cerqueira (2001), Spagnol (2005), Pochay (2007) entendem e denunciam a homofobia como um conjunto de violência e intolerância presente na sociedade atual contra LGBT, desde a liberdade dos papéis de gênero e sexuais dos indivíduos, até em questões de subsistência e segurança política e social. Para os mesmos autores, a homofobia apresenta sua base constituída no machismo, no heteros(exismo), no heterocentrismo e na heteronormatividade.

No que concerne ao heterossexismo, podemos considerar como sendo uma

(...) discriminação e opressão baseadas em uma distinção feita a propósito da orientação sexual. O heterossexismo é a promoção incessante, pelas instituições e/ou indivíduos, da superioridade da heterossexualidades e da subordinação simulada das homossexualidades. O heterossexismo toma como dado que todo mundo é heterossexual. (WELZER-LANG, 2001, p. 467-468).

Como todos os modos de pensamento dominante, a heteronormatividade existente nas relações humanas interpela a todas(os) a se conformarem aos modelos afetivos, culturais e sociais das heterossexualidades (CAVALEIRO, 2014). Nesse sentido, para nossa pesquisa, consideramos a heteronormatividade como fruto de determinações históricas, econômicas, políticas, ideológicas e culturais, que favorecem diferentes organizações da produção da vida entre os seres humanos, a partir do momento em que nos debruçamos aos referenciais e contribuições de Marx e Engels, no século XIX (BONFIM, 2013), vistos ainda em pleno século XXI, em que a hegemonia é determinada por homens, brancos, heterossexuais e ricos, como vemos no Congresso Nacional, ironizado nas redes sociais, como a bancada BBB - Bíblia, Boi e Bala, que defendem uma agenda conservadora, pragmática, retrógrada e preconceituosa, atrelados a interesses de dominação do trabalho alienado e às condições de vida humana.

Mesmo diante de tais considerações, é fato, conforme podemos verificar em Diniz (2008), que o construtivismo na educação tem um olhar “psicologizante” sobre o sujeito educacional, trazendo um discurso conservador para a educação, conforme verificamos nos PCN. O mesmo autor sustenta essas impressões diante das perspectivas dos Estudos Culturais, os quais têm sua origem na Universidade de Birmingham, em 1960, na Inglaterra.

(...) As orientações marxistas eram predominantes no início, mas, aos poucos, também se abriu espaço para uma multiplicidade de outros enfoques teóricos, sendo

que uma parte bastante significativa desses estudos tem se ancorado, desde a década de 1980, na produção pós-estruturalista francesa de autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Jacques Derrida (DINIZ, 2008, p. 482).

Assim, entendemos que a sexualidade, como outros domínios da vida, é uma construção socialmente histórica, naturalizada, na qual a família é a instituição em que se consolida toda ideologia sexual, correspondendo à civilização monogâmica, a supremacia do homem sobre a mulher e, ainda, a família como uma estrutura econômica em sua unicidade social (ENGELS, 1974).

Nesse sentido, para manter a família e seu funcionamento na produção do capital, houve a necessária repressão das sexualidades e de suas expressões além da norma heterossexual. Esclarecemos que as bases para compreender o tema sexualidade na educação de forma crítica, estão nas contribuições de Marx, Engels e Gramsci e, ainda, para Bonfim (2013), há a primordialidade de retomar às estudiosas mulheres socialistas, como Kollontai e Luxemburgo, as quais necessitam ser recuperadas, reconhecidas e divulgadas, pois “(...) a militância das mulheres socialistas representa uma luta histórica e revolucionária, um embate político para enfrentamento da desigualdade, dos abusos, violência e discriminações, da opressão contra as mulheres trabalhadoras” (BONFIM, 2013, p. 286-287).

Ao caráter essencial de nossa formação entendemos, no entanto, que as sexualidades resultam das relações e determinações sociais que, sob o domínio do capital, são alienadas. Essas determinações sociais é como produzimos a vida em sociedade em que o sistema capitalista determina a lógica econômica, social e política, refletindo na educação e na formação dos seres humanos (MARX, 2013). Assim, a sexualidade (que pode ser mutável) é um elemento central e essencial da constituição dos humanos (em sua dimensão biológica e psicológica), embora construída e "naturalizada" nas suas relações sociais e históricas, em constante transformação da sociedade na produção da existência humana (o ser humano só se torna humano vivendo em sociedade, o que significa que viver em sociedade é a produção da existência humana), moldada pela hegemonia do capital.

As sexualidades são alienadas pelos demais aspectos da cultura humana, encadeada e "naturalizada" pela produção cultural, como a religião, a economia, a política, a ideologia, a ciência e as relações de poder, instituída na sociedade cujo modo e as relações de produção geram entendimentos limitados para a compreensão desta expressão humana em toda a sua grandiosidade. Vivemos em uma sociedade em que tudo está determinado pelo capital ou pela lógica do capital, então, este imiscui-se em todas as instituições concepções ideológicas e constroem as formas de pensamento, sentimento, ação e como os fatores causais, isto é, a

lógica do capital não são captados pela lógica formal e pelo senso comum, viabiliza, portanto, pensamentos, sentimentos, ações e relações alienadas (MÉSZÁROS, 2011).

Ao entendermos a sexualidade, verificamos que, embora se concretize na personalidade de cada ser humano, é construída nas relações sociais da produção da existência humana e nas relações alienadas que remetem às condições de vida das pessoas, indicando a necessidade de uma Educação em Sexualidades Crítica que oportunize, a todas(os), a assimilação do objeto humano produzido historicamente.

Para Chauí (2005), os seres humanos são capazes de produzir sua existência intelectual e material, não de forma livre, mas objetiva, sendo historicamente determinados pelas condições em que produzem suas vidas. Para Duarte (1993), o processo de alienação ocorre quando as relações sociais impedem que os seres humanos se relacionem de forma consciente, pela falta de apropriação das objetivações genéricas para-si, dificultando que os dirijam conscientemente sua vida como um todo.

Mergulhados em uma fundamentação crítica, entendemos a expressão Educação em Sexualidades Crítica ao invés de Educação Sexual, ser integradora com o conhecimento elaborado e a realidade concreta, pela compreensão do gênero humano, entendendo as condições expressivas das múltiplas expressões das sexualidades, a visibilidade do feminino no social, na política e, inclusive, na ciência, para possibilidade de percepção do processo das relações humanas e as sexualidades, conjuntamente na relação histórica com o modo produzir a vida. O acréscimo do (s) na palavra “sexualidade” refere-se às condições como as sexualidades são interpretadas ao longo da história no sentido de marcar as sexualidades oprimidas em relação às opressoras, nas diversas relações existentes entre os seres humanos e, ainda, no sentido de compreendermos as possíveis vicissitudes nas sexualidades do gênero humano. Desta forma, a Educação em Sexualidades Crítica nas escolas necessita revelar os aspectos essenciais das relações humanas escondidos sob os fenômenos percebidos de forma imediata. Nessa perspectiva, a Educação em Sexualidades Crítica pode oferecer os elementos culturais necessários para que as pessoas tornem-se humanos ao mesmo tempo em que se preocupem com as formas mais adequadas de atingir essa finalidade.

Isto posto, ressaltamos que o acréscimo do termo “Crítica” após é no sentido de pensarmos a mesma sob ponto de vista crítico e dialético, em suas contradições e, também, para potencializar o debate e avançar o campo teórico ainda pouco desenvolvido nos fundamentos marxistas, que compreende que relações humanas para com as sexualidades são alienadas e estas mesmas não podem ser dissociadas das formas e relações sociais e, nesse sentido, do modo de trabalho alienado e a luta de classe.

Ressaltamos, contudo, que toda forma de conhecimento relaciona-se à forma como percebemos a realidade social e, conseqüentemente, teorias (do conhecimento) refletem estas formas de percepção da realidade e são inseparáveis das teorias políticas. No campo da ciência, em todos os domínios da existência, encontramos contradições sucessivas ou simultâneas e, a partir de suas generalizações, são produzidos novos campos, resultado de um processo de diferenciação social da forma de ser e do conhecimento de mundo e do monopólio autoritário existente em um espaço estruturado e hierarquizado, podendo produzir lutas entre os diversos domínios (BOURDIEU, 1988). No entanto, se não fossem as lutas, o campo se tornaria um aparelho ideológico. É nesse sentido que buscamos o reconhecimento do termo Educação em Sexualidades Crítica como um domínio dentro do campo teórico científico, como outros domínios Orientação Sexual e Educação Sexual.

Assim, trazemos para a Educação em Sexualidades Crítica a complexidade relacionada, principalmente, às relações políticas, culturais e econômicas, instigando a pensar epistemologicamente as relações e os papéis de gênero(s) (masculinidades e feminilidades), interpelando valores que sustentam e reproduzem desigualdades e relações hierárquicas na produção do material cultural, com foco histórico-social nas determinantes relações entre os seres humanos, produto da hegemonia e da ingerência do capital, que confinam as sexualidades existentes entre os seres humanos nesta realidade social.

Na perspectiva da Educação em Sexualidades Crítica, entendemos que é a apropriação dos conteúdos elaborados, os instrumentos que permitem a transformação social, quanto às livres expressões das sexualidades, das relações sociais para com as sexualidades, além do cuidado com o próprio corpo e da(o) outra(o). As(Os) agentes da educação podem, ao se apropriarem dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, transformar a sua própria práxis em relação à temática gênero e sexualidades na comunidade escolar e em todo aspecto de sua prática social.

Nesses termos, devemos entender o sentido das questões de gênero e as sexualidades na Educação em Sexualidades Crítica desde as primeiras relações estabelecidas entre o próprio ser humano e as suas sexualidades, considerando os determinantes sociais, as ideologias políticas, culturais, econômicas e sociais, que interferem nas relações que se produzem para a vivência e o exercício da sexualidade. Portanto, é primordial e significativo considerarmos o processo do desenvolvimento histórico objetivo com um olhar crítico diante das relações de poder, alicerçadas nas diversas relações existentes entre os humanos, a fim de compreender a situação de dominação a que estão sujeitadas(os) no modo de produzir a vida. Essa compreensão só é possível com a instrumentalização, isto é, pelo acesso às ferramentas

culturais produzidas socialmente e acumuladas historicamente pelo conjunto dos seres humanos (SAVIANI, 2013).

Não poderíamos deixar de buscar, nos estudos da história da sexualidade, a maneira como foi tratada a partir da ascensão e consolidação da burguesia nessa sociedade atual. Considerando este referencial, entendemos que

Interesse de classe e interesse de sexo não são antônimos políticos. Apropriação do produto do trabalho e dos meios de produção implica em reapropriação do sexo e dos mecanismos de prazer. São faces de uma mesma moeda, capítulos de um mesmo processo de desalienação (USSEL, 1980, p. 15).

Também não podemos deixar de considerar a ação humana sobre o exercício e a vivência das sexualidades, pois é o que a naturaliza, e tampouco se preocupar com as diversas questões que envolvem a sexualidade, como a gravidez entre adolescentes, as doenças sexualmente transmissíveis, a diversidade sexual, o sexismo, a homofobia, a transfobia e o aborto, se desconsiderarmos as causas da influência do pensamento burguês sobre essa sociedade e não oferecermos condições para uma reivindicação de uma educação que colabore para a perpetuação da ordem social vigente e manutenção da divisão social em classes, pois a “(...) produção e a reprodução das condições de existência se realizam, portanto, através do trabalho (relação com a Natureza), da divisão social do trabalho (intercâmbio e cooperação), da procriação (sexualidade e instituição da família) e do modo de apropriação da Natureza (a propriedade)” (CHAUI, 2005, p. 534).

Essa oportunidade de educar empenhando-se por uma sociedade igualitária e justa pode ser alcançada uma vez que lançamos mão da apropriação dos conhecimentos elaborados (eruditos e científicos) sobre a história da sexualidade (especificamente a compreensão da repressão sexual a partir dos séculos XV e XVI), compreendendo a Educação em Sexualidades Crítica, no mesmo objetivo de compreensão das relações determinantes que conduziram os seres humanos ao longo das civilizações, buscando, desta forma, fundamentos no socialismo científico, como entendiam Marx e Engels (2007 e 1998), para transformação social.

A repressão sexual, termo indicado por historiadoras(es) da sexualidade, por exemplo, teve seu início a partir do século XVI, com a revolução francesa e a influência do iluminismo. Pelos estudos da história da sexualidade, vimos que novas relações sociais e econômicas entre as pessoas conduziram à síndrome anti-sexual, que influencia a vivência da sexualidade e sua compreensão até os dias atuais.

Para Ussel (1980), síndrome é um conjunto de fenômenos reunidos tanto em um indivíduo como em um grupo. Quando se fala no termo anti-sexual, refere-se ao fato de aceitar apenas o sexo e o exercício natural da vivência das sexualidades ao favorecer apenas o casamento e a reprodução. Nesse sentido, afirmamos que o desenvolvimento das formas de expressão das sexualidades e dos papéis dos homens e das mulheres, a partir do século XVI, é concomitante com as transformações sociais que ocorreram nos últimos séculos.

Ussel (1980) considera o amor, o erotismo, a sensualidade, o prazer, a forma de vestir, o nu, o pudor, a tradição, a moralidade, o casamento, a família, a união livre, a prostituição, as homossexualidades, a pornografia, o papel dos sexos, a emancipação da mulher, a masturbação, a contracepção, o beijo, o ensino e a educação familiar e escolar como referências para estudar a sexualidade. Para outras(os) autoras(es), é apreciando todas essas questões que entendemos uma dinâmica complexa que mostra uma dominação das pessoas pelo controle, ao longo dos últimos séculos, com técnicas de sujeição e métodos de individuação e observação (FOCAULT, 1988).

No mergulho desses estudos, vimos que é a própria burguesia, na busca de diferenciar da aristocracia licenciosa do século XVIII, que se identifica, no sentido de autointitular como classe dominante (FOCAULT, 1988), e quanto mais a burguesia progride e se qualifica como classe dominante, mais reprime a sua sexualidade e a das demais classes, mesmo que tardiamente. A moralidade burguesa é, ao longo dos anos, imposta a todas(os), assim, comportamentos que não se adequam são considerados imorais (USSEL, 1980).

Muitos pessoas acreditam que a síndrome anti-sexual foi um produto do cristianismo, mas entendemos que tal extrapolação veio do pouco conhecimento sobre a história da sexualidade. Na verdade, os cristãos, a partir do século XVI, na defesa de uma moral cristã, apropriam-se dos textos dos filósofos antigos, por motivos morais e pedagógicos, para demonstrar a ideia que as sociedades grega e romana decaíram pela profunda corrupção moral que viveram (USSEL, 1980).

(...) É importante notar o aparecimento de um modelo de homem civilizado único, por toda a parte, apesar das diferenças, em termos de teoria e de prática, existente no seio dos grupos religiosos. (...) A influência das igrejas era grande, sobretudo no que diz respeito aos valores oficiais, mas não o bastante para determinar totalmente o modelo real de relacionamento (USSEL, 1980, p. 71- 72).

Assim, entendemos que a igreja teve seu domínio cada vez mais aumentado somente a partir do século XVIII, reprimindo a vivência das sexualidades, por meio de uma exigência moralista e, de um ensino deficiente, a partir do século XVI. Desse ponto de vista da

pedagogia, observamos que a escola representou um veículo de concretização e divulgação da religiosidade. Somente a partir do século XVIII que ocorre o crescimento do Puritanismo, pensamento que reduz o sexo ao utilitário e fecundo, e que considera como única manifestação da sexualidade, o casal monogâmico, legítimo e procriador (FOCAULT, 1988).

Além da solidificação do Puritanismo a partir dos séculos XVII e XVIII, na Inglaterra, com a reprovação da nudez, a hostilização sobre qualquer cena ou vontades sexuais, as teorias médicas em relação à masturbação ou às perturbações advindas do mau uso da vivência da sexualidade, o controle das emoções, o controle dos pedagogos e dos livros destinados à educação preocupados com a sexualidade (uma educação extremamente médico-higienista) às(aos) jovens, posteriormente, surge o movimento reconhecido como Vitorianismo, que ganhou força pela Influência do Império Britânico naquela época, que acreditava que o sexo deveria ser restrito, mesmo dentro do casamento, na “(...) crença pseudocientífica de que toda ejaculação era debilitante e que a relação sexual, mesmo dentro do casamento, devia ser evitada ao máximo possível para o maior benefício da sociedade”(GREGERSEN, 1983, p. 17).

Esse olhar puritano com ideias depreciativas sobre a sexualidade, com relação à mulher, por exemplo, que deveria participar da relação sexual apenas para satisfazer o marido e ter filhas(os) e, outras, contra qualquer relação extraconjugal, homossexualidades e masturbação, influenciaram os médicos higienistas e os pedagogos, que passaram a se preocupar em educar as(os) jovens, considerando perigosas e detestáveis quaisquer expressões sexuais não consideradas natural e normal.

Assim, as sexualidades e a relação com as sexualidades das pessoas se naturalizam a partir dessas condições determinantes alienadas em sociedade em detrimento à condição humana e o modo de produção e organização das sociedades. Costa (1980) e Cunha (1981) apontam que este fato serviu para que a classe dominante tenha, cada vez mais, pessoas e corpos reprimidos, dominados e subservientes à proposta ideológica do capital, o que contribuiu para a perpetuação dessa sociedade capitalista, dominada pelos interesses da classe burguesa.

Nesse cenário do século XIX, vimos que a normatização e as relações naturalizadas para com as sexualidades está nas mãos do saber científico ou “pseudocientífico” (dos médicos higienistas) e do saber técnico-profissional (pedagogos), isto é, dos que detêm o conhecimento, que não é neutro em relação às formas sociais e das relações sociais, reduzindo as sexualidades e os sexos a um discurso negativo, imposto pela classe detentora do pensamento dominante, a um sistema binário, de diferenças, que influencia nossa sociedade até os dias atuais.



O discurso médico torna-se ainda mais repressivo que o da Igreja. Para esta última, a masturbação era um pecado; para a Faculdade, ela se torna uma doença que compromete o prognóstico vital. (...) Enquanto a Igreja estigmatiza o onanismo conjugal, ou seja, este flagelo da busca por um prazer que evita a gravidez, os médicos falam de fraudes conjugais. Eles qualificam a masturbação recíproca de ignóbil serviço. Além disso, o catálogo preparado pelos médicos é mais amplo, uma vez que inclui o coito interrompido, as carícias buco-genitais e o coito anal. (...) O médico Mayer, em 1860, ameaça as mulheres que aceitam o *coitus interruptus* de tumor canceroso. (...) São denunciadas as relações com mulheres estéreis ou na menopausa, pois estas *Messalinas conjugais* são uma ameaça à moral e à saúde de seus parceiros (CATONNÉ, 2001, p. 72).

A medicina tem sua ascensão social no século XIX e acompanha o ideal puritano da Igreja. Indica-se para a masturbação feminina, por exemplo, em caso de prática, a realização da “(...) clitoridectomia, isto é, a ablação do clitóris. Além de dezenas de mulheres, de ovários saudáveis, porém nervosas ou tomadas pelo apetite sexual, serão esterilizadas (...) operação denominada ovariectomia” (CATONNÉ, 2001, p. 73). O mesmo autor considera fortes as influências sobre as sexualidades das(os) indivíduos nos últimos séculos, desde a corrupção agostiniana da natureza humana à pseudociência dada pelos médicos higienistas.

Muitos pedagogos, em parceria com os médicos higienistas, no final do século XVIII e séculos XIX e XX, consentiam com a subtração de temas relacionados ao sexo e à sexualidades nas escolas, enquanto outros defendiam o seu esclarecimento. A proposta de certos pedagogos era preservar as(os) adolescentes de discutirem temas relacionados à sexualidade, infantilizar a infância, combater a autossatisfação e as fantasias sexuais, a masturbação, perpetuar o sexo como imoral, proteger a castidade, circunscrever toda a sexualidade no casamento para a procriação, trazendo um tratado para uma pedagogia sexual em seus livros (USSEL, 1980).

Observamos, assim, que a partir do século XX, tendenciou-se à política do não esclarecimento para preservar as(os) jovens do pecado, dando cada vez mais ênfase ao âmbito da saúde sexual. Nesse sentido, a esfera da consciência e das representações produzidas socialmente são associadas diretamente às determinações presentes na atividade material humana.

A produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta do seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual quando esta se apresenta na linguagem das leis, política, moral, religião, metafísica, etc., de um povo. São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados (...). A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo da vida real (MARX; ENGELS, 2007, p. 25).

Nesse sentido, consideramos as religiões representações ideais de um mundo construído no decurso de apropriação da natureza pelos seres humanos ao mesmo tempo e em consequência da autotransformação do próprio gênero humano como produto dessa mesma ação.

Esta condição influencia, ainda hoje, muitas pessoas a não aceitarem a temática sexualidade nas escolas, por considerar que falar de sexo e/ou sexualidade, incentiva jovens à prática sexual “precocemente”, como também influencia correntes de pensamento e pseudociências que querem delimitar o fator precoce para a vivência das sexualidades.

Para Foucault (1990), até o formato das escolas do século XVIII privilegiava uma organização anti-sexual, haja visto os dispositivos arquitetônicos, o espaço das salas, o pátio e as formas elaboradas de regular e vigiar a expressão das sexualidades das crianças. A entrada no século XIX, com a valorização da ciência e dos médicos higienistas, há um discurso higienista e normatizador dos corpos e das sexualidades como já visto e a escola foi vista como instituição para atender aos interesses de uma determinada concepção de mundo dominante com intuito de reproduzir as relações de produção, a inculcação da hegemonia e do capital, a serviço do modo organizacional de (re)produção da vida.

Na verdade, defendemos a ideia de que o controle é determinado a partir das relações sociais hegemônicas que alienam os sujeitos e as suas sexualidades, o que impõem à(ao) proletariada(o) formas de controle, repressão e sujeição.

No Brasil, a medicina social ou medicina de higiene familiar chega junto à família real no século XIX. Essa visão médico higienista adaptou-se à organização social do Império e, posteriormente, ao modo de produção da vida na sociedade republicana, na construção de um estado moderno. As homossexualidades em nosso país, a partir da década de 1920, passou pelo que muitos autores consideram confinamento psiquiátrico-policial, o que já ocorria nas outras partes do mundo, onde discutiam métodos drásticos para o tratamento de “pervertidos”, reclusão ou tratamento com medicamentos e “reeducação”, juntando-se “(...) contra a prática homossexual vários sistemas de controle e repressão, tornando tênue a fronteira entre a intervenção jurídico-psiquiátrica e a ação da polícia” (TREVISAN, 2004, p. 192).

Assim, no Brasil, o tema sexualidade na educação das escolas públicas surgiu no século XX, influenciado pelas concepções médico-higienistas, a partir da década de 1920, que tinham como preocupação primordial o combate à masturbação e às doenças venéreas, com uma tímida apresentação da fisiologia dos órgãos sexuais e o preparo da mulher para o papel de esposa e mãe, que se perpetuou até os anos 1960, atendendo aos interesses hegemônicos ao

modo de organização social. Nesse período, ainda, existia um grande silêncio sobre à temática sexualidade nas escolas públicas do nosso país.

(...) a atitude predominante era de negação, imposição de tabu, proibição e obsessão. Negação porque fazia todo o possível para reduzir a sexualidade a algo secreto. Com efeito, não se podia falar sobre ela. Se as pessoas o faziam era para se auto-acusarem em confissão ou como argumento de gracejo malicioso. Imposição de tabu porque qualquer tema referente à sexualidade, embora enormemente carregado de significado e interesse adquiria o caráter de intocável e indiscutível. (...) Quando, apesar de tudo, emergia alguma manifestação sexual, perseguiam-na com grande rigor a lei, a moral ou os costumes. Essa situação de repressão interna e externa tornava inevitável uma contínua obsessão pelo tema. Por isso os moralistas e legisladores referiam-se a ele e enfatizavam-no sem cessar, enquanto os indivíduos eram obrigados a querer o impossível tentando negar todo desejo, fantasia e comportamento sexual. Desse modo, o tema sexual fazia-se de maneira onipresente em gracejos e normas que hoje nos parecem absurdos. Aqueles que pretendiam libertar-se da sexualidade acabavam por ter de lutar continuamente contra ela (LÓPEZ; FUERTES, p. 23-24, 1992).

Já a partir da década de 1960, nosso país passou por mudanças políticas e, em 1964, passou a ser governado pelos militares, o que reprimiu qualquer projeto educativo nas escolas públicas que abordassem o tema sexualidade. Logo, todo projeto e investimentos foram barrados.

Na década de 1970, período marcado por manifestações de repúdio à repressão sexual, engajado pelos movimentos feministas e movimentos hippies, vivenciamos a Lei 5.692/71 (em 1971), que determinou a obrigatoriedade da Orientação Educacional a todas as escolas públicas do país e que, assuntos pertinentes à sexualidade das(os) jovens, fossem tratados pelo profissional orientador educacional (SANTOS, 2011).

Logo depois, foi implementado um Parecer nº 2.264/74, do Conselho Federal de Educação, aprovado em agosto de 1974, que faz menção ao tema sexualidade na educação, como proposta de um trabalho para ser desenvolvido nos programas de Educação da Saúde em nível de 2º grau (SANTOS, 2011). Este fato determinou um novo momento social em relação à reconhecida importância da temática, que dirigiu a uma nova situação e postura nas escolas, orientando um novo comportamento sexual dos jovens, tendo preocupação centrada na “gravidez” no período da adolescência e as DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis). Essa preocupação aumentou com o advento do vírus da Aids, que vem de SIDA (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida), o HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana), e o reconhecimento da importância em trabalhar a temática sexualidade nas escolas.

Assim, novos comportamentos sexuais surgiram graças às conquistas dos movimentos sociais e medicinais, como a pílula anticoncepcional. Logo na década de 1980, a demanda por

“orientação sexual nas escolas” se intensificou e se justificou pela preocupação das(os) educadoras(es) com o crescimento da “gravidez indesejada<sup>2</sup>” entre adolescentes e com risco da contaminação pelo vírus da Aids entre jovens em nosso país (ALTMANN, 2001).

É importante esclarecer que o termo Orientação Sexual, que aparece nos documentos oficiais, a partir da década de 1980, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, na década de 1990, não foi aceito pela maioria das(os) pesquisadoras(es) da área, pois o termo orientar pode ser confundido com o utilizado na psicologia, no sentido da orientação dos indivíduos para as heterossexualidades, homossexualidades ou bissexualidades. Entretanto, entendemos que, com o surgimento do HIV, por se tratar de um vírus que ameaça a vida humana, houve mudanças em nossa sociedade. Assim, o silêncio não cabia mais nas escolas e a necessidade de falar em assuntos voltados às sexualidades era cada vez mais exigida. Apesar do argumento, falar em HIV é um assunto estritamente biológico, porém, potencializaram-se as discussões nos aspectos de ordem psicológica, social, cultural e político, como vimos nos documentos oficiais das últimas décadas.

(...) A epidemia da Aids pode ser considerada como sendo construída socialmente e o vírus HIV vai, cada vez mais, penetrando naqueles segmentos populacionais mais vulneráveis a ele, dependendo de fatores de ordem social, cultural, política e econômica. Dessa maneira, os dados epistemológicos nos ensinam que a epidemia, no Brasil, pauperiza, feminiza e juveniza (..) profundamente no imaginário das pessoas, pela maneira como a epidemia evoluiu no país (CARRADORE; RIBEIRO, 2006, p. 90).

Entendemos que, a partir do reconhecimento do problema da Aids no nosso país, a escola como instituição, tenta “corrigir os problemas” e os “desvios da conduta humana”, aí incluída os de ordem sexuais, o que vem fortalecer a discussão da temática nas escolas, de forma “normatizadora”. Assim, as questões das sexualidades no campo da educação foi se promovendo nas escolas, no sentido de um discurso epidemiológico, pondo a escola na condição de privilegiar a saúde sexual, direcionando a atividade educativa para o fator estritamente biológico, com intencionalidade em manter as relações determinantes alienadas e sem compromissos com as condições que operam para a manutenção da forma como se organiza e se produz a vida em sociedade, o que ainda prevalece até os dias atuais, quando

---

<sup>5</sup> É importante esclarecer que alguns documentos retratam a importância pela preocupação com a gravidez indesejada (principalmente entre adolescentes). Nossa proposta de Educação em Sexualidades Crítica é abordar a temática no sentido de compreender a importância da gravidez, seja com a(o) adolescente ou, com a pessoa adulta(o) relacionando-a às relações determinantes e hegemônicas da sociedade capitalista, que são alienadas. O termo indesejado não cabe a todos os casos, mesmo entre adolescentes.

ainda não está claro os objetivos do que se ensina, a quem se ensina e as circunstâncias dadas para o Ensino, a partir de uma psicologia concreta.

Porém, essa forma de inserção da temática sexualidade nas escolas públicas levou ao que já definimos em trabalhos anteriores como um ensino “biologizante” (BIANCON, 2005), e ainda nos dias atuais ocorre de forma imediata, apenas para resolver problemas pontuais em relação à gravidez, às doenças sexualmente transmissíveis e os conflitos existente nas relações entre os gêneros e as sexualidades, de modo que a atividade educativa não se dá na prática social, como histórica, particular, universal, global e humana e, muito menos, mediada pela contradição, com proposta transformadora com relação à organização social.

Conquanto, na década de 1990, a temática sexualidade na educação, foi reconhecida pelos próprios documentos como Orientação Sexual e veio se afirmar e robustecer com os Parâmetros Curriculares Nacionais, oferecendo diretrizes às políticas de educação que apresentavam temas relacionados à sexualidade, manifestando-se como tema transversal, significando

(...) que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual, encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o posicionamento pelo tema Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, estará impregnando toda a prática Educativa. Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio da sua própria proposta de trabalho. (...) O trabalho de Orientação Sexual se dará, portanto, dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas áreas do currículo, e extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema (BRASIL, 1998, p. 307-308).

Ao observarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais, vimos que a preocupação central é a saúde de crianças e jovens em um modelo médico-higienista, na tentativa de controlar os comportamentos dos sujeitos e a sociedade. Todavia, a inserção da temática sexualidade só ocorreu oficialmente no currículo das escolas públicas a partir da aprovação dos PCN e diante da proposta dos temas transversais (RIBEIRO, 2004).

Todo o processo histórico da relação entre a educação e o tema sexualidade que se inseriu na escola relaciona-se à questão da ascensão de uma classe dominante, do modelo de sociedade e à repressão em relação às sexualidades, que se estendeu até a década de 1990, pela criação de um caderno próprio de Orientação Sexual para as(os) professoras(es) para saberem lidar com a temática sexualidade nas escolas públicas. Ainda hoje, observa-se que tal repressão se estende no processo educativo das escolas públicas e em outros documentos oficiais sobre o tema. Atualmente, é tema de discursos políticos entre oposições de ideais para a construção das políticas públicas na educação.

A influência da repressão sexual, por exemplo, presente até os dias atuais, pode ser confirmado com os estudos de Maio (2011) que, ao levantar os diversos sinônimos para as palavras pênis, vulva, masturbação e relação sexual, encontrou muitas denominações, palavrões e conceitos confirmando “(...) as atitudes e comportamentos sexuais das pessoas, na cultura brasileira, relacionadas à repressão sexual, bem como a importância desses aspectos na questão da educação sexual na escola” (MAIO, 2011, p. 208). Assim, vemos como sendo uma realidade que justifica a educação repressora, normatizadora e adaptada ao modelo de sociedade, construída ao longo das civilizações, explicando fatos que vêm ocorrendo nas discussões políticas em diversos lugares do nosso país para impedir a temática de gênero e sexualidade nas escolas públicas. Hoje, deputados ligados aos partidos de interesses religiosos promovem uma releitura ímpar sobre temas coesos à sexualidade no sistema político de nosso país, levando a produção de alienações em nossa sociedade, em acordo a outros grupos de interesse em manter a ordem organizacional de nossa sociedade.

Diante destas considerações, muitas(os) pesquisadoras(es) apontam os PCN como um avanço para a inserção da temática nas escolas públicas, ainda que apresentem críticas ao MEC. São eles: Silva (2015); Figueiró (2014); Silva (2013); Jacomeli (2007), Leão (2009) e Nunes (2013). Para Jacomeli (2007) e Silvia (2013), os PCN foram produzidos a partir do consenso entre a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e ao PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), sob orientação do Banco Mundial, com influências escolanovista e estudos sociais implementados pela lei 5.692, instituída em 1971 e, ainda, com uma proposta baseada na promoção da vivências das(os) futur(as)os cidad(ã)s em uma sociedade capitalista que incentiva o emprego e o consumo.

Assim, entendemos a proposta dos PCN como uma retomada às articulações da doutrina liberal escolanovista, em que se busca realçar o método em relação aos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, fato que colaborou com o declínio das escolas públicas nas últimas décadas (JACOMELI, 2007).

Alguns autores entendem que, além dos temas transversais inverterem o sentido da organização escolar, ainda, no caso dos PCN, embora insiram no currículo temas que não se apresentam nas escolas, contribuem apenas para resolver situações imediatas, empobrecendo a educação escolar e, conseqüentemente, o conhecimento objetivo, aquele remetido às estruturas socioeconômicas (SILVA, 2015). O imediato é uma ação prática utilitário que tende a responder a um problema sem uma reflexão profunda. Em contrapartida, o mediato é o que depende de planejamento e é intencional.

O objetivo dos PCN “Orientação Sexual” é de controle social (controle de natalidade e das DSTs) (MAIA, 2004). A metodologia de ensino é baseada nas teorias consideradas não críticas, do ponto de vista da totalidade, tornando insuficiente a socialização dos conhecimentos sistematizados, pela valorização do método e pela escolha particular de discussões devido à má organização do sistema de ensino (SILVA, 2015).

Os PCN em “Orientação Sexual” abrem um leque para discussões e opiniões em relação às questões das sexualidades, ratificado pelas pedagogias adotadas nesse documento, deixando livre que cada um, estudantes e professoras(es), possam trazer para a discussão suas opiniões para a formação de todas(os). Isso não condiz com a valorização dos conhecimentos clássicos, essenciais para a compreensão e a transformação intencional da realidade e a formação da(o) estudante concreto, pois entendemos que somente com a apropriação desses conhecimentos é possível compreender a realidade histórica e interferir nas constantes transformações (SILVA, 2015).

A partir da apresentação dos trabalhos de Jacomeli (2007) e Silva (2015), observamos que o PCN “Orientação Sexual”, divididos em três blocos, não justifica a sua constituição, pois, no primeiro bloco, “Corpo: matriz da sexualidade”, o documento retrata os conteúdos das ciências naturais. No segundo bloco “relações de gênero”, há uma apresentação das relações sociais e dos papéis de gênero masculino e feminino sem requerer à retratação histórica da formação e das transformações sociais das sociedades, no caso ocidental, oferecendo, apenas, modelos de conduta não discriminatória, sendo normatizador e atitudinal. Já no último bloco “Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS”, há preocupação em apresentar apenas a biologia das doenças, as prevenções e o repúdio à discriminação das pessoas que vivem com o vírus HIV.

Se para as teorias pedagógicas hegemônicas o desenvolvimento intelectual e moral são processos naturais e espontâneos, decorrente do amadurecimento de estruturas cognitivas, parece contraditório tomá-las como fundamento de uma proposta de educação sexual, já que se pretende que a educação sexual na escola seja um processo sistematizado. A necessidade de inserção da sexualidade no currículo como tema transversal atesta que a escola não tem cumprido o seu papel de socializar o conhecimento historicamente produzido pela sociedade e, nesse sentido, compactuar com essa forma de tratamento do tema, implica aceitar o esvaziamento da educação escolar em favor de uma formação adaptativa, a qual atende apenas as demandas sociais mais imediatas (SILVA, 2015, p. 84).

Diante de tais considerações, nossa posição quanto a um projeto de educação com a temática sexualidade na escola para discutir os conhecimentos sobre corpo humano, métodos contraceptivos, discussão de gênero, as sexualidades e a questão do aborto não dá conta de

resolver o problema sócio-político. Assim, acreditamos que as propostas do MEC necessitam contemplar a temática como conhecimentos clássicos distribuídos nas áreas possíveis de atuação, preocupando-se com o processo histórico determinado no conjunto das pessoas, priorizando politicamente o processo de produção do material humano e o modo como se produziu (ao longo das civilizações) e se produz a vida.

Em outros termos, a proposta de uma Educação em Sexualidades Crítica nas escolas públicas indica a superação da fragmentação do conhecimento, o reconhecimento do desenvolvimento histórico da sexualidade objetivada nos produtos da cultura, isto é, presente naquilo que se produziu culturalmente, entendendo que a cultura é artística, filosófica e científica, uma vez que cabe “(...) à educação escolar, no processo de formação do indivíduo, o papel de atividade mediadora entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas de objetivação do gênero humano” (DUARTE, 1993, p. 69). Nesses termos, consideramos que a educação apresenta o papel de reproduzir a sociedade, isto é, reproduzir a realidade produzida historicamente, pois é a partir do que existe é que se transforma.

Sob os mesmos aspectos, analisamos a proposta de educação e a temática sexualidade pela UNESCO, presente na declaração intitulada “Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidades” (UNESCO, 2010), fracionada em dois volumes disponibilizados na internet, na qual é apresentada e justificada com preocupação à epidemia do HIV/Aids, oferecendo soluções para lidar com a questão da doença. Outras preocupações aparecem no sentido de justificar a inserção do tema na escola e que a discussão da mesma não leva à precocidade do sexo entre as(os) crianças e jovens; de esclarecer que a família também tem a responsabilidade de educar; de entender que os líderes religiosos também dispõem da liberdade de participarem das discussões do tema nas escolas; de apresentar as dificuldades que podem se apresentar às(aos) docentes quando optam por discutirem a temática na sala de aula e de incentivar a formação de professoras(es), apresentando um foco maior na área da saúde e a sexualidades (SILVA, 2013).

Para o mesmo autor, os documentos apresentados pela UNESCO contemplam a mediação dos conceitos no comportamento sexual, não prioriza os conteúdos científicos e supervalorizam as experiências subjetivas das(os) estudantes, não se apropriando de conhecimentos científicos objetivos que possibilitam as(os) estudantes entenderem

(...) o que de fato põe em risco a saúde, sua e de outrem; quais responsabilidades eles podem e/ou devem assumir, e quais escapam da esfera da individualidade; quem define o que é normal ou patológico e com qual interesse; bem como para que possam por em xeque a concepção religiosa de mundo, que interfere significativamente na vida sexual das pessoas (SILVA, 2013, p. 149).



O documento também remete o desenvolvimento da sexualidade às fases do desenvolvimento psicosssexual descritas pela psicanálise. A forma como a UNESCO define sexualidade é fundamentada na psicanálise (MARSIGLIA, 2012), a qual relativiza o conhecimento objetivo, desconsiderando o conhecimento historicamente produzido, pois não considera o ser humano como um ser histórico e social, apresentando uma sexualidade construída individualmente ou como uma somatória de fatores biológicos e culturais, o que não contribui com a formação em uma totalidade. Além desses elementos expostos, como a sexualidade do gênero humano é construída culturalmente, ela envolve a história dos grupos humanos em suas relações sociais e as suas contradições, fatores determinantes da dinâmica cultural integrada em sua base biológica com a construção da vida em sociedade.

Quanto aos objetivos do mesmo documento, entendemos que, ainda, apresenta um modelo familiar para as relações sexuais e afetivas, com grande preocupação para a saúde e, conseqüentemente, com as DSTs, principalmente a Aids, a gravidez entre adolescentes, a precocidade na manifestação da sexualidade das crianças e jovens, no qual entendemos, de fato, o resquício histórico como a infantilização promovida às crianças a partir do século XVI e XVII, como podemos verificar em USSEL (1980, p.119):

(...) com o desenvolvimento da educação, vieram imiscuir-se dois grupos etários entre duas categorias. Primeiro o grupo da criança, depois o do adolescente cada um com suas características, (...) é preciso conservar na criança o caráter infantil, em vez de permitir que ela tome parte, desde a infância, no mundo dos adultos. Duas gerações mais tarde retomam-se estes mesmos pontos de vista para os adolescentes. (...) Esta evolução tinha conseqüências para a sexualidade, porque os pedagogos tentavam, antes de mais nada, excluir os elementos sexuais da vida das crianças e do adolescente.

Vimos, ainda, preocupação com a família, principalmente, no sentido de não criar problemas com a religião e seus valores (SILVA, 2013). Todavia, entendemos o Estado democrático e laico, em que os

(...) atos normativos e legais reflitam não princípios doutrinários relativos a religiões, mas os princípios éticos constitucionais, (...) o ensino oferecido às crianças e aos adolescentes não deve se pautar na especificidade das confissões, sob o risco de discriminação e de uso do espaço público para o exercício do proselitismo (BORRILLO, p. 103, 2010).

Nestes termos, a Educação em Sexualidades Crítica busca a visualização do todo, a compreensão das relações objetivas reais e contraditórias no campo da cultura humana, isto é, aquelas que acontecem na vida prática, não pautada em fragmentações de “cultura”, no caso,

em fragmentos de culturas religiosas, pois só assim podemos promover às(aos) estudantes a oportunidade de ascenderem aos conhecimentos universais como elemento fundamental ao processo de humanização. Assim, entender a prática social como historicamente arraigada de dogmas religiosos que se sujeitou ao longo das civilizações até os dias atuais é importante para a socialização da Educação em Sexualidades Crítica nas escolas públicas.

Nesse meio, vimos uma preocupação de autores como Marsiglia (2012), Silva (2013), dentre outras(os), com esses documentos recentes, como exemplo da UNESCO, sobre a promoção da igualdade de gênero e, estendemos ainda, às recentes preocupações quanto à igualdade no exercício da vivência das sexualidades, tanto dos documentos oficiais quanto, do apoio das mídias nesses últimos anos, porquanto sabemos que a “(...) mídia exerce uma influência significativa no cotidiano de todos nós e no comportamento sexual das pessoas, independentemente da classe social” (RIBEIRO, 2011, p. 53).

Assim, notamos que Silva (2013) expõe seu parecer relatando que os documentos da UNESCO têm o interesse de, unicamente, formar pessoas adaptadas à ordem de sociedade instituída, mesmo ao se mostrar preocupada com a gravidez, as DSTs e as questões de gênero e as sexualidades. Nesses termos, uma Educação em Sexualidades Crítica necessita superar a sociedade capitalista, na qual pessoas conscientes sejam capazes de pôr fim às diferentes formas de discriminação e exclusão social existentes nessa atual realidade.

Portanto, as(os) professoras(es), ao adotarem uma fundamentação teórica crítica em sua práxis, entendem que este modelo pedagógico não é adaptativo ao modelo da sociedade atual. Nesse sentido, a apropriação e apreciação de uma formação dialética e contraditória, ao se pensar em uma Educação em Sexualidades Crítica, busca, em toda sua prática social, combater o machismo, a homofobia e o heterossexismo pela superação, não somente de um gênero ou uma sexualidade à outra, mas sobre todo e qualquer poder hegemônico, não se adaptando a nenhuma forma de discriminação e exclusão social, junto à busca por uma sociedade socialista.

### 1.3 A EDUCAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADES NO ESTADO DO PARANÁ: UM OLHAR DA EDUCAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA

Buscamos conhecer as políticas públicas educacionais propostas no Estado do Paraná para a formação de professoras(es) preocupados com as questões de gênero e as sexualidades, apoiadas pela SEED - Secretaria de Estado da Educação.

Desde 2007, institucionalizou-se o DEDI - Departamento da Diversidade - que, em 2009, formalizou-se em um grupo para atender especificamente a educação preocupada com a temática gênero e sexualidade, o NGDS - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Em 2011, houve alteração na nomenclatura pela promoção substancial em sua institucionalização dentro da SEED, passando para CERGDS - Coordenação das Relações de Gênero e Diversidade Sexual-, assumindo assim, oficialmente, o organograma dessa secretaria na elaboração e implementação de políticas públicas educacionais, a qual preocupa-se com a diversidade sexual nas escolas públicas do Estado Paraná e a formação continuada de professoras(es) tendo como principal objetivo promover a igualdade de gênero, de orientação afetiva-sexual e enfrentar o preconceito em relação às bissexualidades e homossexualidades, como também às identidades trans por meio de ações educativas (BELLO; PUCHALSKI, 2014).

Vimos que, na década de 1990, houve a sanção das leis Estaduais nº 11.733 e nº 11.734, de 1997, com a promoção de campanhas educacionais preocupadas com a temática gênero e sexualidade nas escolas, porém, como nos demais documentos analisados, com enfoque biológico, preocupados com a Aids e outras DSTs (TOREJANI; BATISTA, 2010). Assim, diante desta problemática, a SEED promoveu a produção de documentos que orientam o próprio currículo das escolas do estado do Paraná, com a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, em 2008, e as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria do Estado da Educação (2010), buscando independência aos PCN, conforme verificamos em Paraná (2010).

Nessa concepção, a discussão sobre as sexualidades e os gêneros abrange, além da prevenção, outros elementos importantes tais como: as diferentes constituições familiares, as diferenças na educação de meninas e meninos, as normas de gênero que constroem identidades de gênero e sexuais específicas, as violações de direitos, as desigualdades, a discriminação de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, dentre outros (BELLO; PUCHALSKI, 2014, p. 54).

Neste caso, apesar da maior preocupação com as vivências das sexualidades, o papel da mulher (cis e trans), do homem (cis e trans) e as travestis nas relações sociais, desnudando a luta contra as diversas formas de violências de gênero em relação às expressões das sexualidades e, ainda, a preocupação com os diferentes arranjos sociais que, a cada dia, estruturam-se na sociedade capitalista, não há preocupação em oferecer os instrumentos necessários para a compreensão da realidade histórica neste processo de construção contraditória do material humano, dificultando, assim, a ocorrência de mudanças substanciais na prática social para transformar a sociedade.

Desse modo, propõe-se um modelo de conduta (novas normatizações de comportamento, respeito e atitudes) em relação às pessoas denominadas como lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros, acompanhando o necessário cenário da luta política. No entanto, reduzem em resolver um problema específico e imediato, como o machismo e as formas heteronormativas e sexistas constituintes da atual sociedade, sem fazer alusão à historicidade objetiva e às relações determinantes entre as pessoas e à sociedade socialista.

No ano de 2009, a SEED, em parceria com a Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG e o governo federal, propôs um curso de formação continuada às(aos) professoras(es) da Educação Básica do Estado do Paraná, o curso Gênero e Diversidade na Escola - GDE, oferecido a 1500 profissionais, na modalidade semipresencial, somando uma carga horária de 180 horas. Além desse, outros cursos em parceria com a Secretaria de Estado da Saúde - SESA - foram realizados com ações no domínio do Programa Saúde e Prevenção nas escolas - SPE.

Isto posto, ressaltamos que, ao longo desses últimos anos, houve significativas conquistas na promoção da educação e a diversidade sexual no estado do Paraná, principalmente, pelo diálogo com os movimentos sociais e os grupos de pesquisas das instituições de Ensino Superior – IES -, que em 2010, resultou em um Fórum Paranaense de Gênero e Diversidade Sexual que influenciou, por exemplo, em formações técnicas(os) sobre diversidade aos 32 Núcleos Regionais de Educação de todo estado do Paraná. Destacamos o programa Itinerante, com projetos em temas da diversidade, os Cursos de Formação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, o Encontro Estadual de Educação LGBT, o qual atingiu até a quarta edição no ano de 2013, o protagonismo juvenil com foco em gênero e diversidade sexual, o protagonismo juvenil para a Prevenção de DST/Aids e Hepatites Virais e o I Seminário Estadual de Educação, Gênero e Diversidade Sexual (BELLO; PUCHALSKI, 2014).

Em novembro de 2013, junto ao IV Encontro Estadual de Educação LGBT e I Seminário Estadual de Educação, Gênero e Diversidade Sexual, as secretarias de Estado da Educação e da Saúde e os Movimentos Sociais propuseram o Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) do Paraná, com um eixo temático específico para a Educação (PARANÁ, 2013).

Assim, reconhecemos algumas conquistas a partir do trabalho da SEED, no estado do Paraná, como o uso do nome social das travestis e transexuais, a campanha do dia 18 de maio

*Dia Nacional de Combate à Exploração Sexual e Comercial de Crianças e Adolescentes*, o enfrentamento da homofobia no dia 17 de maio, a inclusão da temática diversidade sexual no currículo obrigatório, o direito das mulheres, as questões de gênero nas disciplinas do currículo do Estado e outras formações (BELLO; PUCHALSKI, 2014).

No entanto, a inclusão obrigatória no currículo demandando enfrentamento à homofobia, o direito das mulheres e as questões de gênero, não precisa ser desvinculados dos conteúdos elementares estabelecidos pela escola e nem serem ofertados sem vínculo com a produção histórica dos seres humanos. Tampouco, serem pautados apenas como forma de adaptação à sociedade atual, principalmente, porque muitas questões problematizadas estão relacionadas às questões de ordem econômica e social, ainda sem a conscientização para o problema das diferenças de classes.

Baseando em Bello e Puchalski (2014), delineamos algumas considerações, sobre a visão da Secretaria do Estado de Educação do Paraná a respeito dos avanços nos últimos anos na Educação Básica no que concerne ao processo formativo de professoras(es) e, ainda, às tendências e perspectivas de sua atuação, como a organização de uma comissão interdepartamental para pensar na inserção da temática sexualidade no currículo, sua implementação e formas de acompanhar as ações nas escolas públicas, propostas para refletir sobre a diversidade sexual, contextualizando sujeitas(os) à margem da sociedade, como travestis e transexuais, oportunidades para discutir sobre a função da escola na desmistificação das diferenças na luta contra o preconceito e discriminações, fundamentação teórica para entender como a escola forma e legitima as diferenças de gênero e as sexualidades consoante ao que a sociedade valoriza ou determina, foco na atuação e formação de professoras(es) e estudantes para a valorização da diversidade sexual, busca por estratégias pedagógicas que fundamentam a contraposição das produções das desigualdades históricas e sociais, baseando-se na categoria analítica de construção e fazer-se valer o seu papel no enfrentamento às desigualdades de gênero, buscando reconhecimento nas desigualdades históricas entre homens e mulheres. Além dessas, ainda apresentam preocupações com questões geracionais, refletindo sobre concepções adulto centradas e na desconstrução das oposições binárias.

Diante dessas considerações, como entendemos os avanços da diversidade na educação no estado do Paraná? Salientamos que, nos últimos anos, nossa sociedade passou por profundas transformações que interfere na vida dos seres humanos e da sociedade atual, levando a questionar os padrões existentes, o papel da educação diante das diferenças e a influência dos movimentos sociais na educação. Dessa forma, no estado do Paraná, como

forma de resolver essas preocupações, sucedeu-se formação das escolas do campo em bipolaridade às escolas da cidade, educação indígena em alternativa à educação do branco e a educação para a diversidade sexual em oposição à heteronormatividade na educação nas escolas públicas (MALANCHEN; MATOS; PAGNONCELLI, 2012).

Em determinados momentos históricos, todos os indivíduos encontram obstáculos que precisam de respostas para que o ser humano possa continuar existindo. Assim, com as transformações sociais ocorridas, há produção objetiva e condições de respostas para que os indivíduos possam viver em uma sociedade mais justa e democrática. Ao focalizar nas relações sociais, isto é, para que os seres humanos efetivem-se, desenvolvam-se e humanizem-se, é imprescindível reproduzirem em si e para si, em uma relação dialética entre os meios produzidos e a sociedade, para que haja transformação constante da sociedade. Dessa forma, há a necessidade de superar as relações do modo de se produzir a vida atualmente, dessa unilateralidade, pela apropriação omnilateral (MARX, 2008).

Conforme os apontamentos indicados acima, com a temática sexualidade na educação, principalmente aquela voltada às questões de gênero e diversidade sexual no currículo das escolas públicas do Paraná, surge o problema central e geral da educação para remediar, o qual não prioriza o conjunto do saber sistematizado nas escolas públicas a todas as pessoas da sociedade, independentemente de sua classe social, do lugar onde mora, não assumindo, portanto, uma posição ideológica, política e contra hegemônica das relações determinantes impregnadas no processo de produção do material histórico. Desta forma, vimos que não assumem objetivação nas relações sociais, dificultando transformações efetivas na sociedade.

Até mesmo os movimentos sociais buscam o enfrentamento político e social, aliando-se à educação na luta contra o sexismo, a homofobia e o machismo nas escolas, à violência de gênero e sexual, porém, atrelado às pedagogias que mantêm a prática educativa que condiciona o modelo capitalista e hegemônico.

Logo, desmitificar as diferenças de gênero e as sexualidades não basta. Há a necessidade da escola promover a compreensão de todo processo histórico na produção do material e da cultura do ser humano, em conjunto com a apropriação dos conhecimentos sobre a as questões de gênero e a sexualidade e a Educação em Sexualidades Crítica, a fim de construir um ambiente capaz de compreender objetiva e historicamente o ser humano sexualizado para, assim, a escola ter condição de assumir uma postura capaz de permitir a todas(os) se elevarem, a partir das condições necessárias, ao nível crítico das questões ligadas aos temas e ao conteúdo elementar, produzidos nas relações humanas, não se adaptando ao

modelo de sociedade imposta, mas superando qualquer poder hegemônico, inclusive o heteronormativo.

A Educação em Sexualidades Crítica exige que o processo educativo envolva os conteúdos que permitam compreender de forma crítica a totalidade que compõe os problemas relacionados às sexualidades e as relações estabelecidas na sociedade, historicamente acumulada.

Essa superação é facultada com a apropriação e compreensão do desenvolvimento da cultura clássica, como concepção de uma educação em geral e, no caso específico, para as sexualidades, por não promover a análise crítica da gênese e a historicidade das sexualidades e das relações de gênero e dos conceitos a elas relacionadas como masturbação, relações sexuais, amor, relações familiares, diversidade sexual, doutrinação e a travestilidade dos corpos, dentre outros. Desta forma, consideramos que essa não é uma conquista fácil por conta do processo de educação estabelecida e a maneira como a temática sexualidade foi trazida para a escola.

Assim, entendendo que os compromissos assumidos pela Pedagogia Histórico-Crítica atenta para a não necessidade de uma educação preocupada com as relações de gênero e a sexualidade como projeto em uma escola pública, como vimos anteriormente em Silva (2013), Jacomeli (2010), Marsiglia (2012), ainda assim, diante da situação atual que nos encontramos e, por conseguinte, diante do quadro de formação inicial e continuada de professoras(es) e a história de formação de professores no Brasil, concebemos pertinente a Formação Continuada em Educação em Sexualidades Crítica e sua inserção no currículo de forma "transversal" nas disciplinas elementares, contudo, sem perder de vista a valorização dos conteúdos elementares e a socialização do conhecimento objetivo.

#### 1.4 EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES CRÍTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES)

Nas últimas décadas, houve, em nosso país, grandes produções científicas a partir do aumento no número de pesquisas privilegiando a Formação de Professoras(es), até pelo exponencial número de publicações em eventos científicos, periódicos, livros e por programas de pós-graduação em educação, fato que tem transformado a formação de professoras em um vasto campo de conhecimento (ANDRÉ, 2002).

Para García (1999), a formação de professoras(es), é uma área da ciência da educação que apresenta conhecimentos, investigações, tanto no âmbito da didática quanto no da organização escolar, com preocupação com a formação inicial e continuada (em exercício) e os processos e experiências do ato educativo que permitem as(os) professoras(es), intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com finalidade de melhorar a educação que recebem as(os) estudantes. Para o mesmo autor, é relevante que a formação de professoras(es), seja ela inicial ou continuada, esteja atrelada às condições de produção do trabalho educativo estendida tanto na organização, quanto no currículo da escola.

No processo de formação de professoras(es), é fundamental considerar o conhecimento elaborado (conteúdo científico) integrado e articulado aos conhecimento didático-pedagógico e a preocupação com a emancipação política sem, entretanto, desvincular das condições colocadas para o ato educativo, refletindo sobre a relação do currículo e do papel do professor para possíveis transformações sociais e mudança da consciência humana e os modos de se produzir a vida em sociedade. García (1999) destaca o papel do professor, no desenvolvimento do currículo, estar diretamente conectado à proposta de seu avanço profissional. Elementos fundamentais para o planejamento e o ato educativo é criado a partir das condições de ensino e do trabalho.

André *et al.* (1999) considera o processo formativo em nosso país fragmentado e a formação continuada, muitas vezes, restrita a apenas um curso, seminário ou palestra. Ainda indica que a formação continuada apresenta pesquisas concentradas na concepção do processo de formação continuada, o papel das(os) professoras(es) em relação às propostas dirigidas ao processo formativo como o papel da pesquisa nesse processo. Todavia, a autora defende a ideia de um processo formativo permanente, desde o início na formação inicial e durante todo o processo do ato de educar vivenciado pelas(os) professoras(es).

Contreras (2007) considera a importância das(os) professoras(os) se apropriarem dos saberes científicos, filosóficos e artísticos no sentido de compreenderem e buscarem alcançar a própria autonomia. Para tanto, recorre à base teórica de análise marxista e apresenta uma crítica sobre os conceitos que esclarecem o fenômeno de racionalização do trabalho educativo:

- a) a separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência. (CONTRERAS, 2007, p. 35).



Nesses termos, Contreras (2007) considera que a(o) professor(a) vivencia um processo de perda da autonomia, devido a sua privação aos conhecimentos e técnicas necessários que envolvem o seu próprio trabalho educativo, dificultando, assim, a capacidade de decidir sobre as fases, procedimentos, conhecimentos e saberes atrelados ao seu próprio processo de produção do seu trabalho educativo, o que leva a formação docente aos ditames da “racionalidade técnica”. O mesmo autor faz referência ao produtivismo, a burocratização, a hierarquização, a individualização, a competição como meios do Estado, por meio de uma rotina exaustiva, dificultar o acesso a uma prática reflexiva mediata, priorizando tarefas e atividades, muitas vezes, desnecessárias.

(...) Não obstante, as estratégias utilizadas pelas políticas públicas enfatizam que o ensino é um problema técnico e que, desta forma, requer um conhecimento aplicado para poder resolver os problemas das aulas, dos alunos e da educação, o que demanda um processo formativo que enfatize o repertório técnico do professor (TEIXEIRA, 2013, p. 66).

É nesse sentido que entendemos que a formação de professoras(es) deve ir além das discussões no âmbito das questões técnicas de ensino-aprendizagem, das articulações entre o saber elaborado (científico) e escolar e a preocupação com a natureza ética (natureza ideológica) do seu próprio trabalho docente e de seu ato educativo. A formação de professoras(es) necessitar criar condições sócio-políticas que dão conta de compreender a própria instituição escolar, possibilitando à(o) profissional da educação, o domínio da consciência desse mundo, para assim ter condições de se apropriar de uma concepção de ensino enquanto prática social e política (TEIXEIRA, 2013).

No entanto, Contreras (2007) aponta que, nos processos formativos de professoras(es) em geral, não é apresentada uma concepção crítico-reflexiva que possibilite a autonomia ou a emancipação frente à proletarização do professor. Já Zeichner (2008) considera a formação de docentes, em nosso país, como técnico e de especialistas, que devem cumprir um currículo, serem treinados nas disciplinas de práticas de ensino prescritos e padronizados, sem articular a prática educativa com o contexto social mais amplo. Na mesma linha de proposta de formação, há estudos que consideram a perspectiva política freiriana como modelo de formação de professoras(es). Tais modelos de formação consideram a luta por justiça social, posicionando-se contrários ao modo de se produzir a vida na sociedade atual. No mesmo sentido, Giroux (1997) apresenta um modelo de formação de professoras(es) que corrobora o mesmo foco crítico, a necessidade de articular a prática de sala de aula nas escolas públicas, bem como a formação de docentes, com o cenário político, social, moral e econômico que a

contextualiza. O mesmo autor, segundo Teixeira (2013), propõe uma pedagogia crítica da aprendizagem, em que articula conceitualmente a ideologia e dominação de Gramsci, os conceitos e alfabetização de Freire e os referenciais da crítica à racionalidade tecnocrática, marxismo clássico e psicologia de Frankfurt, em que possibilita a compreensão, por parte das(os) docentes, como locais de luta pela democracia.

Concomitantemente, para Teixeira (2013), apesar de Giroux (1997) reconhecer a importância das(os) docentes entenderem sua profissão como o papel de transformadores sociais, assim como a necessidade de visualizarem as forças ideológicas e materiais presentes em nossa atual sociedade, não fica claro que a luta deve ser no sentido de total transformação da sociedade, como assevera a perspectiva de Gramsci (2000) e Saviani (2013). Todavia, destacamos a importância dessas discussões sobre a formação de professoras(es) em que todas(os) compartilham do mesmo ideal (processo reflexivo crítico), contrárias(os) à perspectiva do professor tecnicista, que não apresenta possibilidades de entender o trabalho educativo, como forma de enfrentamento às contradições da escola, reflexo do modo que nós reproduzimos a vida em sociedade.

Apresentamos aqui, em nosso trabalho, a opção por uma formação de professoras(es) compartilhada por Teixeira (2013), com uma posição mais crítica de formação de professoras que define a(o) professor(a) como intelectual crítico na concepção gramsciana, visto que é a que mais se aproxima da nossa proposta de estudo e pesquisa para a Educação em Sexualidades Crítica, ressaltando a importância desse processo formativo estar vinculado a um método (materialista histórico-dialético) e uma pedagogia (Pedagogia Histórico-Crítica), em que se resgata o conceito de filosofia da práxis e coloca como princípio a transformação da sociedade a partir de uma perspectiva revolucionária.

Dessa forma, apontamos para a formação de professoras(es) a possibilidade de interpretar a realidade com o compromisso à transformação, diante das condições práticas, a partir de uma teoria. Nesse sentido, propomos, baseado em Teixeira (2013), por sua vez inspirado em Gramsci, uma formação de docentes, capaz de romper com o sentido prático-utilitarista de perceber a realidade, pressupondo “(...) uma compreensão indissociável entre teoria e prática que deve ser apropriada conscientemente e historicamente (TEIXEIRA, 2013, p. 79)”. Ainda compartilhamos da ideia do mesmo autor supracitado de que a formação de professoras(es) necessita se comprometer com a formação de um professor crítico-reflexivo, no sentido de conscientizar que fazemos parte de uma estrutura social, produto de forças hegemônicas, ao mesmo tempo compreender a importância da ação política em sua prática

educativa, que possa com esses atributos, intelectual e eticamente adequado a uma concepção do real, promover transformações sociais.

Esses atributos nos auxiliam a compreender, agora de forma mais clara, a autonomia do professor na perspectiva gramsciana, a qual se diferencia das perspectivas de autonomia que são preconizadas no campo da formação de professores. A promoção da autonomia impõe a compreensão das estruturas de poder e sua distribuição e vinculação com a sociedade de classes por meio de uma tomada de consciência política do professor diante de sua função no bloco histórico hegemônico. A autonomia, desta forma, requer a formação do professor como um intelectual que esteja comprometido com a formação das classes subalternas, contribuindo para elevação cultural das massas em sua forma mais complexas e com conteúdo crítico, pois a transformação não ocorre no nível da alienação (TEIXEIRA, 2013, p. 79).

Nesses termos, entendemos que o processo formativo de professoras(es) precisa promover a concepção unitária para, a partir dessa compreensão de mundo, poder atuar como um intelectual orgânico (GRAMSCI, 2000) e, por conseguinte, transformar as relações entre os seres humanos a sua volta. Essa conquista da(o) professor(a) em um processo de formação docente é a conquista de sua consciência crítica, a partir da relação unitária entre teoria e prática, cujo processo final é a compreensão e transformação da realidade histórica, hegemônica e dialética, exercendo seu papel político nas relações em que as pessoas fazem parte, modificando sua própria personalidade na própria prática social MAIA (2015); TEIXEIRA (2013); DUARTE, (2010); GRAMSCI; (2000).

Nesse sentido, podemos considerar a(o) professor(a) como intelectual orgânic(a)o, que “(...) partam da prática social, problematizem a realidade, instrumentalizem seus estudantes, levando-os a catarse para retornarem à prática social de forma sintética” (MAIA, 2014). Esses passos do processo educativo a partir do ponto de início ao de chegada na prática social há que se considerar não como uma operacionalização didática, como um movimento sequencial de aula, mas diante do sentido que se tem da prática social como um todo, problematizada para se pensar o currículo, entendendo que o conhecimento é um patrimônio histórico social humano. Nessa mesma perspectiva, há que disponibilizar os instrumentos e a oportunidade de ações para a incorporação dos conhecimentos sistematizados, entendendo que não temos controle para a catarse nesse processo educativo, isto é, para a compreensão das contradições, as determinações e as relações sociais e o objeto considerado.

Com base nos fundamentos do método materialista histórico-dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta essa concepção para a formação de professor(a), questionando o contrassenso das relações sociais de classes e o ponto de vista lógico da educação no mercado atual. Assim, devemos valorizar a competência da(o) docente, visto não por uma perspectiva

neoliberal e uma concepção prático-utilitarista, mas uma concepção relacionada ao compromisso político, como explicado anteriormente neste trabalho.

Entendemos, desta forma, que a(o) profissional da educação apresenta competência técnica ao criar possíveis condições objetivas no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, considerando no ato educativo, as relações sociais que são objetivadas historicamente (SAVIANI, 2013). Dessa maneira, defendemos a ideia de que há a necessidade, desde a formação inicial, que a(o) profissional da educação tenha disponível uma estrutura curricular e organizacional adequada para o cumprimento dessa função, visto que a competência técnica é mediação entre os saberes e o compromisso político para superação dos elementos que conduziram ao fracasso escolar e à própria formação docente.

Diante dessas reflexões, defendemos uma educação preocupada com a temática gênero e sexualidade que oportunize a concepção de professor como intelectual crítico. Dessa forma, para a concretização dessa perspectiva, buscamos fundamentação necessária na Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de viabilizarmos um processo formativo capaz de oferecer os elementos de transformação necessários à superação do modo como as pessoas produzem suas vidas e se configura às concepções ideológicas e hegemônicas presentes, naturalizando-as em sua cultura.

A Educação em Sexualidades Crítica é considerada como relevante para exercer nas escolas públicas pelo seu comprometimento político, econômico e social, por alcançar o entendimento da sexualidade nas relações sociais estabelecidas na atual sociedade. Nestes termos, a lógica do capital e suas ações conservadoras e preconceituosas reproduzem-se de forma orgânica em todas as instâncias da sociedade e os professores e as professoras precisam considerar essa especificidade em seu processo formativo, superando as dicotomias alienadas e alienantes da formação inicial e continuada.

Destarte, há necessidade de teorizar os objetivos e os métodos para o desenvolvimento de uma Educação em Sexualidades Crítica para superação de concepções simplistas e o entendimento de que não podemos alcançar resultados tão imediatistas, uma vez que a escola “(...) instrumentaliza para o enfrentamento das questões relevantes das relações sociais, (...) mas que não tem a responsabilidade de resolvê-las de forma imediata” (MAIA, 2011, p. 89).

Isto posto, todas as temáticas a partir do contexto particular da Educação em Sexualidades Crítica, como por exemplo, a gravidez entre as(os) adolescentes, as relações de gênero, a diversidade sexual, a violência de gênero e sexual, o aborto, o direito reprodutivo e sexual, o direito antidiscriminatório, podem ser contextualizadas, não de forma transversal e tampouco, como projetos, mas incluso na apropriação do conhecimento clássico, que eleva o

indivíduo à condição do domínio da realidade, da condição empírica ao concreto. Entretanto, como já nos posicionamos, diante da realidade atual na qual nos encontramos, ainda há necessidade de trabalhar de forma “transversal”.

Acrescentamos, ainda, o fato de que essas questões devem ser levantadas na importância, não somente da necessidade da competência técnica e aprimoramento dos métodos, mas, levar em conta o compromisso político. Ressaltamos ainda que para a Pedagogia Histórico-Crítica, “a competência técnica é mediação, isto quer dizer que ela está entre, no meio, no interior do compromisso político. Ela é mediação, ou seja, é também (não somente) por seu intermédio que se realiza o compromisso político” (SAVIANI, 2013, p. 31), pois a transformação da sociedade só se alcançada com o compromisso político. Deste modo, no momento em que identificamos os problemas nas escolas públicas em relação às temáticas relacionadas à sexualidade, damos conta que devemos transformar as competências técnicas, o saber-fazer, em vontade política, na formação de professoras(es).

Com efeito, pretendemos, no geral, diminuir o fracasso escolar e o caráter de exclusão e, no específico, considerando a temática sexualidade, por exemplo, por meio de estratégias políticas educacionais, garantir o acesso das estudantes travestis e transexuais e dos transsexuais nas escolas públicas, lutar contra a homofobia, garantindo a permanência de todas(os) estudantes, independentemente de seu pertencimento à um gênero como também à uma orientação afetiva e sexual, nas escolas públicas. Podemos, ainda, considerar o papel da mulher na sociedade e em todas as classes sociais, o comportamento sexual e afetivo das(os) adolescentes nas diferentes classes sociais e, ainda, promover uma educação emancipatória no cuidado com o corpo e a apreciação pelo seu corpo físico e sexual, no cuidado com a gravidez na adolescência e na compreensão da (não) precocidade que muitas pessoas julgam em relação ao início do exercício da sexualidade, de forma objetiva e real do processo histórico e dialético das transformações sociais.

Em relação ao dialético, nos referimos no sentido de “(...) buscar o movimento objetivo do processo histórico” (SAVIANI, 2013, p. 75). Assim, essa situação social e a busca por essas transformações marcam a Educação em Sexualidades Crítica na formação de professoras(es), porquanto apresenta, como finalidade, esclarecer os determinantes sociais e como o educador deve posicionar-se diante das contradições para melhor encaminhar e direcionar sua práxis nas escolas.

Nestes termos, surgem vários questionamentos: Como realizar o compromisso político na Formação de Professoras(es) preocupada com as questões de gênero e sexualidade? Como torná-los atuantes? Como podemos progredi-las(os) quanto às diversas questões relacionadas

ao contexto específico da sexualidade? Para superar há a "(...) necessidade de historicizar e referir os conceitos ao embate entre as classes sociais" (SAVIANI, 2013, p. 38) no processo formativo e, conseqüentemente, político.

Dessarte, o compromisso político imprime um discurso transformador no sentido de libertar das opressões determinantes nas relações sociais, identificando com os interesses das camadas trabalhadoras e subalternas, conceber que todo conhecimento produzido ao longo das civilizações não é neutro e, pelo contrário, é interessado, resgatando o saber universal em suas raízes históricas. Assim, resumidamente, as(os) professoras(es) devem se apropriar das teorias que sustentam a Educação em Sexualidades Crítica, entendendo os aspectos políticos, a relação da escola com a sociedade almejada (justa, liberta, crítica, igualitária), compreender que a burguesia (classe dominante) constituiu-se como classe dominante e revolucionária que elaborou e promoveu a temática sexualidade na educação ao longo da história, já compreendendo a historicidade dos conhecimentos em relação à sexualidade (conhecimento científico).

Com efeito, é importante que se sensibilizem quanto ao fato de que a ciência não é neutra e tampouco desinteressada. É indispensável apropriar-se do saber escolar relacionado à educação e a preocupação com as questões de gênero e as sexualidades como concepção de cultura. Logo, o saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal), porquanto "(...) o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível em uma etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização" (SAVIANI, 2013, p. 54).

Enfim, para alcançar tais objetivos, há a necessidade de apropriar da elaboração dos métodos, buscando nos fins do processo educativo, a elaboração de tais métodos e suas formas de ensino (GRAMSCI, 2000), assumindo criticidade às concepções elitistas e anacrônicas vindas dos discursos governistas, para se alcançar uma prática exigida pela concepção histórica do proletariado pertencente à cultura.

Justificamos, desta forma, que não há necessidade de formação específica em gênero e sexualidade, se esta for puramente descontextualizada do real. A proposta é formar professoras(es) em uma perspectiva que compreendam a sexualidade e a importância da Educação em Sexualidades Crítica nas escolas públicas, comprometendo-se em minimizar, além das diferenças de classes constituintes da sociedade capitalista, mercadológica e burguesa, as diferenças dadas às pessoas por suas identidades de gênero e de orientações afetivas e sexuais. Neste contexto, acreditamos ser necessário trabalhar com uma formação

continuada de professoras(es) em que seja possível elevar ao nível de uma concepção elaborada orgânica e coerente, capaz de articular todo o coletivo de professoras(es).

Nessa formação, o saber sobre a sexualidade e a temática na escola não deve ser abstrato, isto é, mergulhado em um relativismo sem respaldo histórico. É viável apresentar a relação do conhecimento apresentado ao longo da história o tema sexualidade na educação escolar e a (não) neutralidade ou conhecimento (não) interessado. Dessa forma, justificamos a importância de entender as diversas relações de gênero e das sexualidades incorporadas à concepção de cultura, dados os interesses da classe dominante na sociedade capitalista.

Assim, as(os) professoras(es) necessitam priorizar os conhecimentos científicos de suas disciplinas como um todo e quanto à temática sexualidade, compreender os aspectos políticos, a relação da escola e a sociedade, o domínio da classe burguesa que influenciou, tanto a inserção da temática nas escolas nas últimas décadas, quanto a formação inicial e continuada de professoras(es) em nosso país; também conceber a historicidade dos conhecimentos em relação ao tema sexualidade e a educação, além de compreender que a ciência não é neutra (podendo ser machista) e, nem desinteressada (podendo justificar o interesse de certos grupos) e, ainda, relacionar o conhecimento e a concepção de cultura ao se apropriar dos conhecimentos técnicos e artísticos em relação à Educação em Sexualidades Crítica a fim de exercer na prática social um comportamento livre de uma ideologia conservadora. É por este caminho que propomos o combate às formas de dominação e hegemonia legitimadores de algumas violências de gênero e para com a diversidade sexual.

Cabe, enfim, buscarmos acumular forças na luta contra à homofobia; à lógica classificatória e normatizadora das sexualidades; às diversas formas de discriminação, unificando as lutas, buscando consolidar os avanços e as conquistas dadas pela educação histórico-crítica, para tornar irreversíveis as conquistas dos direitos sexuais, reprodutivos e antidiscriminatórios.

Dessa forma, as(os) professoras(es) que lecionam nas escolas públicas, para as(os) filhas(os) das classes trabalhadoras, participam do processo de reapropriação do conhecimento elaborado e acumulado historicamente da sexualidade e da temática na educação, na busca por “(...) um saber crítico, não somente valorizando o significado humano e social da cultura, mas também contribuindo para desvelar as contradições da estrutura social que sustenta as relações sociais vigentes” (LIBÂNEO, 2006, p. 76).

Porém, ainda, o fato é que, na formação inicial de professoras(es), existe uma preocupação maior pelos métodos do que pelos conteúdos, ou seja, priorizam as metodologias de ensino que têm como foco o interesse das(os) estudantes.

Portanto, se introduzimos às(aos) estudantes das diversas licenciaturas os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, oportunizando a compreensão da importância da escola e a relação com a sociedade e as relações estabelecidas na política, cultura e economia, e, ainda, proporcionamos conhecimentos sobre a Educação em Sexualidades Crítica no seu contexto crítico, dialético e histórico, consideramos que a(o) futura(o) profissional da educação poderá ampliar sua capacidade de compreensão da totalidade para que possa, assim, atuar também nas especificidades dos temas pertinentes à temática que surgem nas escolas, contribuindo com a transformação da sociedade na luta contra a dominação hegemônica, diante dos conteúdos sistematizados sob sua responsabilidade, não exigindo no futuro, quem sabe, uma educação preocupada com as questões de gênero e sexualidades de forma “transversal” e menos ainda, como projeto.

Portanto, em nosso país, ainda há formações de professoras(es) baseadas nas pedagogias de caráter não crítico com a realidade social e (a)histórico, por isso, vemos muitas formações inicial e ainda, continuada de Educação com a temática sexualidade, específicos que tratam dos temas DST, gravidez, aborto, violência sexual, gênero, diversidade sexual, porém, desvinculados das relações sociais e de sua historicidade, amparando-se, muitas vezes, em opiniões ou, até mesmo, em pseudociências. Vimos, ainda, a não preocupação com o materialismo histórico (compreendendo as leis sociológicas caracterizadoras da vida em sociedade, sua evolução e a prática social dos homens enquanto prossegue o desenvolvimento da humanidade) e dialético (o modo de pensarmos e compreendermos as contradições da realidade e suas transformações) e a não contextualização da formação da nossa atual sociedade ocidental e a cultura hegemônica no processo de formação dos seres humanos.

As(Os) professoras(es), ao assumirem na práxis uma teoria crítica, apresentam condições de lidar com comportamentos preconceituosos nas salas de aulas das escolas públicas, com fins de superá-los a fim de ao mesmo tempo promover e alcançar uma sociedade igualitária (socialista). A(O) professor(a) poderá aproveitar da prática social das(os) estudantes para enfrentar melhor os desafios que aparecerem em relação às temáticas atreladas às questões de gênero e as sexualidades, enfrentando essas diversidades no contexto da história e da historicização da sexualidade, na busca por uma sociedade livre de qualquer dominação.

A(O) professor(a) pode, a partir do conhecimento elaborado em relação aos conteúdos do saber escolar, valorizá-los e socializá-los, instrumentalizando estudantes para o combate à influência midiática e capitalista sobre os corpos e sobre o consumo atrelado ao alcance da



satisfação dos desejos no exercício da sexualidade, já que na sociedade o estímulo ao consumo é grande e a insatisfação sexual se apresenta (CHAUI; KEHL; WEREBE, 1991).

Nos últimos anos, vivenciamos um afrouxamento das imposições morais tradicionais e a temática sexualidade encontrou um espaço maior para suas manifestações, porém, o corpo ainda é alvo dessa forma de sociedade, porquanto está exposto à mídia como objeto para alcançar certos padrões de beleza fruto do consumismo (BONA JÚNIOR, 2014). A mídia influencia pessoas quanto a beleza, o tipo de corpo, tudo atrelado ao consumo, interferindo na realização das sexualidades e, conseqüentemente, de seus corpos e de suas vidas em sociedade.

Nunes (1996) entende que os mecanismos consumistas dessa sociedade atual apropriaram-se da sexualidade, demonstrando que

(...) os homens vivem cada vez mais alienados de si e de sua possibilidade de plenitude. A alienação da consciência, no campo político, corresponde também à alienação do desejo, impulsionada por um mercantilismo eficiente, por uma indústria da cobiça e da ansiedade de consumir, consubstanciada na mídia e em todos os esforços de promover as bem-aventuranças do capital e do prazer de ter. A sexualidades funciona como um motor de impulsão deste desejar compulsivo e alienado (NUNES, 1996, p. 49).

Por isso, há necessidade de emancipar as(os) estudantes para que percebam como ser histórico-social e que são construídos pelo trabalho. Nesse sentido, é preciso oferecer uma educação emancipatória, possibilitando que as(os) estudantes possam conscientizar-se de sua situação nesta sociedade alienada, dando-lhes as ferramentas necessárias para a transformação, a compreensão e a superação da alienação (BONA JÚNIOR, 2014).

Nesse mesmo sentido, a luta contra o preconceito à mulher, o combate ao sexismo, a homofobia e às imposições aos papéis dos homens (cis ou trans), das mulheres (cis ou trans) e das travestis na atual sociedade, dentre outros, precisa articular “(...) a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, fundamentadas no mesmo conceito geral de realidade” (SAVIANI, 2013, p. 120), identificando a realidade humana como sendo construída pelos homens e mulheres, a partir do trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo.

Diante do reconhecimento da importância da formação de professoras(es) em Educação em Sexualidades Crítica com fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica, priorizamos, neste trabalho, pelo processo educativo e contínuo de formação de professoras(es) que implica em considerarmos o próprio processo educativo, “(...) na sua relação com o processo mais amplo de constituição e desenvolvimento histórico-social do ser

humano” (MAZZEU, 1998, p. 60), a importância da apropriação e da objetivação da herança cultural da humanidade, a história de cada indivíduo humano e, a partir desta compreensão, buscar alcançar e romper os desafios de como instrumentalizar os diversos indivíduos de uma sociedade, a começar por entender a importância da relação da formação da educadora e do educador que exercem seu papel educativo na sociedade e a formação das(dos) estudantes da educação básica das escolas públicas.

Acreditamos na importância de compreendermos, neste decurso formativo, o processo histórico, “(...) como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (MARTINS, 2010, p. 14). Desta forma, criamos condições para que as(os) docentes possam compreender os problemas enfatizados pelo Estado, as propostas e soluções, por parte de pesquisadoras(es) e especialistas e a ação e adoção das práticas pelas(os) professoras(es). Além do mais, é importante problematizar nesse processo formativo, o porquê que não há um projeto de democratização da sociedade, que possa buscar o bem dos seres humanos e do planeta. Por isso, ressaltamos a importância de valorizar a(o) professor(a) que, ao assumir seu papel transformador(a) a partir de sua realidade na escola, possa promover mudanças na ideologia do mercado de trabalho e nas consequentes interações que possibilitam compreender, na teia dessa sociedade capitalista, as relações de poder e os interesses na manutenção da hegemonia.

Ressaltamos a importância das professoras e dos professores assumirem a responsabilidade de seu próprio papel formativo, contudo, sem entender que está em suas mãos o poder total de mudança para promover o sucesso de suas(seus) estudantes nesta sociedade, ao mesmo tempo não permitindo o estabelecimento da meritocracia que se insere nesta sociedade, sobre sua responsabilidade. E

(...) não se pode falar de autonomia sem uma clara consciência do papel social e político que a escola desempenha e como este se concretiza em cada caso. Isto significa não só uma compreensão sociológica de como a escola contribui ou pode contribuir para a igualdade ou para a desigualdade social. Significa também uma compreensão de como o ensino deve procurar dotar todos os alunos de recursos culturais e intelectuais socialmente equivalentes e internamente plurais (CONTRERAS, 2007, p. 300).

A fim de alcançar este ensino nas escolas públicas, devemos favorecer uma formação com base na humanização que, além de promover a ampliação do trabalho docente, instiga a professora e o professor a se apropriar “(...) de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar

aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura” (MAZZEU, 1998, p.65), além de entender as relações de dominação na estrutura da sociedade capitalista.

Isto posto, não podemos negar a "(...) precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país" (SAVIANI, 2011, p. 10). Assim, consideramos a importância das políticas públicas nacionais e formativas, para a valorização e profissionalização de professoras e professores, como prioridade na luta para o alcance da qualidade desses(s) profissionais no exercício de sua profissão por uma sociedade justa, crítica, emancipatória e transformadora, capaz de alcançar o domínio da cultura humana em constante transformação. Para tanto, anseamos por professoras e professores preparadas (os) e com o apoio social e político da sociedade. Assim, buscamos

(...) como política pública de Estado, à formação inicial, à formação continuada e às condições de trabalho, remuneração e carreira dos profissionais da educação, ou seja, o estabelecimento de uma política de formação dos educadores que defina as licenciaturas nas Universidades como o locus de formação dos profissionais da educação básica, possibilidades para a formação continuada como condição para o aprimoramento pessoal e superação profissional dos educadores e a garantia da qualidade de vida e trabalho, pela definição do piso salarial nacional, da carreira, da progressão e do aprimoramento do exercício profissional no espaço de trabalho (FREITAS, 2007, p. 43).

Por conseguinte, a conquista por profissionais caminha com a valorização econômica do professor a ponto de permitir que se prepare nas diversas áreas da educação e, portanto, exercer seu trabalho na escola, motivado pelo seu trabalho e pela importância de seu papel na sociedade junto a escola pública, implicando que

(...) a formação não terá êxito sem medidas correlatas relativas à carreira e às condições de trabalho que valorizem o professor, envolvendo dois aspectos: jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para aulas, preparação de aulas, orientação de estudos dos alunos, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados e atendimento à comunidade; e salários dignos que, valorizando socialmente a profissão docente, atrairão candidatos dispostos a investir tempo e recursos em uma formação de longa duração (SAVIANI, 2011, p. 16).

Com a valorização da(o) profissional da educação, esperamos mudanças no perfil de quem procura pelos cursos de licenciaturas e promoção de armamento necessário na busca por uma sociedade justa e igualitária ao instrumentalizar a(o) professor(a) nos diversos cursos de formação inicial e continuada.

## 1.5 UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) EM EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES CRÍTICA COM FUNDAMENTOS NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Neste processo de formação, entendemos a importância da universidade na Formação Continuada de Professoras(es), o avanço da pesquisa no Ensino de Ciência e na Educação, de forma geral, e também uma atenção especial da realidade da escola e da pesquisa. Soma-se, ainda, o contato da(o) profissional pesquisador(a) da educação, o professor e a professora da escola, a articulação das instituições de formação de professoras(es) e a própria atuação dos estudantes das diversas licenciaturas e dos profissionais formadoras(es) junto ao salto na qualidade da pesquisa e do ensino, seguindo uma proposta articuladora dos cursos de formação de professoras(es) e todo o processo de funcionamento das escolas públicas.

Nessa perspectiva, propomos o curso de Formação Continuada de Professoras e Professores em Educação em Sexualidades Crítica devido à importância da discussão em sala de aula nas escolas públicas, apontando uma visão não simplista e ingênua da relação da sexualidade ao nosso modelo atual de sociedade. Assim, buscamos uma proposta que atenda aos interesses de toda a população e não somente de pequenos grupos de classes sociais, de gênero ou, até mesmo, de orientação afetiva e sexual. Dessa forma, intentamos uma formação que não busque o autoritarismo, o qual está estreitamente relacionado à hierarquia, pois é a hierarquia que divide pessoas e circunstâncias.

Nossa sociedade também é autoritária porque é violenta (...) nela vigoram racismo, machismo, discriminação religiosa e de classe social, desigualdades econômicas que estão sempre entre as maiores do mundo, exclusões culturais e políticas. Não há percepção nem prática do direito à liberdade (CHAUI, 2005, p. 408).

Essa proposta vem acompanhada desse discurso crítico e da luta contra todo o processo contrário à autonomia do professor e professora em sala de aula. Afinal, não podemos permitir esse autoritarismo, essencial ao modo de produção imposto, e desta forma, não perpetuarmos o modelo de formação de professoras(es) que vigora na atualidade.

Assim, a proposta do modelo de formação de professoras(es) é “(...) superar a concepção de saber escolar como conjunto de conhecimentos eruditos, valorizados pela humanidade” (MIZUKAMI, p. 11, 2002) para ser alcançado a todas(os) crianças, jovens e adult(as)os em formação. Neste caso, as formações de professoras(es) devem buscar o perfil dos mesmos interesses da formação das(os) estudantes da educação básica, dada pela garantia

de reflexão como visão de um conjunto como um todo, desde refletir sobre a sociedade, a educação, o ensino, o próprio processo de formação de professores(as) e a relação, no caso específico desse trabalho, da Educação em Sexualidades Crítica com a realidade.

O alcance na formação crítica de educadoras e educadores em sexualidades acompanha a apreciação no sentido de entendermos nossa posição em relação à educação, por onde buscamos uma solução que

(...) demanda uma formulação teórica. Esta superaria as oposições excludentes e conseguiria articular teoria e prática, conteúdo e forma, assim como professor e aluno, em uma unidade compreensiva desses dois pólos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico. E essa nova formulação teórica foi a tarefa a que se propôs a Pedagogia Histórico-Crítica. Acreditamos que a orientação metodológica posta em movimento por esta pedagogia recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social, articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação (SAVIANI, 2011, p. 15).

Desta forma, nossa formação continuada de professoras(es) em Educação em Sexualidades Crítica, em síntese, está centrada na Pedagogia Histórico-Crítica e em três eixos básicos, adaptados a partir da proposta de formação de professoras(es), por Mazzeu (1998):

- O domínio do saber acumulado no que concerne ao conteúdo de Educação em Sexualidades Crítica e às formas de ensiná-la.

- O domínio da concepção dialética, na versão do materialismo histórico, como meio de desenvolver uma ação e reflexão autônomas e críticas em educação preocupada com as questões de gênero e em sexualidades. Essa concepção dialética refere-se à tentativa de superação (no sentido de incorporar e ir além) da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto. Desta forma, é possível compreender a realidade em suas contradições e em permanentes transformações, com preocupação em relação ao caráter material (como as pessoas se organizam na sociedade para a produção da vida) e ao caráter histórico (como as pessoas se organizam ao longo da história das civilizações) em contradição à lógica formal, estática, que ignora os conflitos e as contradições (PIRES, 1997). Nesses termos, a ação e a reflexão é no sentido de práxis que, no caso, a(o) professor(a), ao assumir o materialismo dialético, pode apresentar em sua prática de sala de aula um conhecimento científico e político comprometido em criar uma sociedade democrática e uma educação politizada, buscando transformar a realidade social e a(o) própria(o) educador(a) (CORAZZA, 1991). É nessa linha de raciocínio que concebemos ser essencial compreender a Educação em Sexualidades Crítica na sua forma mais completa, conhecendo os vários elementos que envolvem a prática educativa.

- A formação de uma postura ética-política nos diversos temas incluídos na temática gênero e sexualidade e a Educação em Sexualidades Crítica nas escolas públicas, guiada por sentimentos e valores que possibilitam, ao professor e à professora, utilizar esse saber acumulado como meio para o desenvolvimento pleno da(o) estudante, para seu próprio desenvolvimento como ser humano e, ainda, na luta por políticas públicas e formação de professoras(es) que trazem a concepção contra hegemônica e favorecedora de todas as pessoas.

Como vimos, esta é uma proposta que apresenta uma orientação metodológica baseada nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e em um método de ensino, articulado sequencialmente em cinco passos: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social. Contudo, ressaltamos que esse caminho não pode ser entendido como rígido mas, pelo contrário, buscamos a formação em um processo fluido, entendendo que ao mesmo tempo em que vivenciamos um momento, o(s) outro(s) passo(s) é(são) realizado(s) simultaneamente.

### 1.5.1 Prática social

Nesta primeira fase, é importante realizar uma leitura da realidade e a apresentação do tema Educação em Sexualidades Crítica a fim de conhecer a prática social imediata dessas(es) professoras(es), a prática na sala de aula e sua prática social mediata, fruto das relações sociais que cada professor e professora vivencia como um todo em relação às temáticas da educação em sexualidades, pois

(...) o conceito de prática social envolve o processo mais amplo através do qual a humanidade vai produzindo e reproduzindo as condições (materiais e ideais) e as relações sociais que possibilitam sua existência. Nessa perspectiva, a prática social do professor não se identifica com a prática cotidiana, nem com a experiência de cada indivíduo. A prática social tem como aspecto central exatamente a relação contraditória entre o cotidiano e o não-cotidiano, bem como a relação entre a experiência de cada um e as experiências acumuladas pelo conjunto da sociedade ao longo de sua história. São essas relações contraditórias que estão no ponto de partida da formação de professores, uma vez que essa formação ocorre nessa prática social e não apenas no momento em que o professor recebe algum tipo de curso (MAZZEU, 1998, p.66).

Conhecer a realidade social dessas(es) professoras(es) implica em buscar um mapeamento do conhecimento apresentado a partir da vivência em sala de aula sobre a temática sexualidade e a relação com o cotidiano não vivenciada, não experimentada, mas que deveria ser evidenciado. Assim, é buscar o conhecimento existente sobre o próprio processo

formativo inicial e contínuo de professoras(es), entendendo a perspectiva da pedagogia apresentada durante essas experiências formativas, as formações educativas para professoras(es) no Brasil e, a partir de tais considerações, buscar a relação com os conteúdos de gênero e sexualidade e a Educação em Sexualidades Crítica nas escolas e as formações já vivenciadas pelas(os) envolvidas(os).

Este é o ponto de partida do nosso trabalho durante a formação, uma visão comum a todas(os) as(os) envolvidas(os) no processo, apesar de cada indivíduo apresentar um nível de compreensão da mesma prática, uma percepção advinda do senso comum, confusa e empírica, o que pode ser considerada uma visão sincrética, pois ainda não vivenciaram a experiência pedagógica com a experiência da prática social e abstrata, sem apresentarem uma clareza sobre o processo de formação de professoras(es) no nosso país, os conhecimentos materiais e objetivo dos aspectos da sexualidade e a Educação em Sexualidades Crítica nas escolas públicas e a importância social e política dessa formação, considerando o papel da escola em privilegiar as transformações sociais na produção humana de nossa sociedade.

(...) A prática social considerada na perspectiva do pensamento dialético é muito mais ampla do que a prática social de um conteúdo específico, pois se refere a uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas, expressos nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social, dos partidos políticos, etc. (GASPARIN, 2013, p. 19).

Nesse diálogo inicial, há a necessidade de estabelecer uma relação entre as(os) professor(as) e a(o) docente formador da cultura corporificada nas obras sobre sexualidade e a relação com a educação nas escolas públicas e, ainda, buscar o entendimento das expressões da sexualidade e outras formas de ações que os seres humanos estabelecem diante das questões acerca desta temática com a educação, porquanto entendemos essa prática social como “(...) contexto amplo, histórico-social, na totalidade das relações entre classes antagônicas” (WACHOWICZ, 1989, p. 100).

É importante contextualizarmos as(os) envolvidas(os) que a formação apresenta um viés político, por meio de uma práxis teórico-metodológica, cujo suporte é o materialismo histórico, desafiado por buscas de respostas para os temas levantados, definindo o ponto de início, o que falta para atingir o ponto de chegada, indicado pelos objetivos propostos para, a partir deste conhecimento, propor uma transformação social.

(...) Para o professor em formação como aquele que já atua, ter a prática social como ponto de partida possibilita estabelecer uma relação entre o saber sistematizado e a

prática social já experimentada. Quando essa integração se dá, criam-se condições para o ato pedagógico diferenciada. Há, então, a possibilidade do ser humano atuar sobre si mesmo e sobre os outros, o professor sobre seus educandos (MAIA, 2015, p. 100).

Diante dessas considerações, o ato pedagógico há que orientar para a transformação do ser humano, do profissional educador e educadora, no sentido de buscar mudanças econômicas, políticas e sociais.

### 1.5.2 Problematização

Essa segunda etapa do método dialético é dada a partir do momento em que, diante de uma situação problemática, o ser humano é convidado a refletir filosoficamente, a partir de uma interrupção, dada por algo em que esse ser humano “(...) é levado, é obrigado mesmo, a se deter e examinar, procurar descobrir o que é esse algo” (MAZZEU, 1998, p.67). Isso justifica a importância de, como ponto de partida, apresentarmos o problema das políticas públicas para a educação, os processos formativos de professoras e professores no país e no estado do Paraná, os órgãos de fomento no processo político e social da formação de educadoras e educadores preocupadas/os com a temática sexualidade na educação e no Ensino.

Como fundamental para o encaminhamento desse processo formativo, ainda podemos considerar os diversos incômodos relacionados à temática gênero e sexualidade, em sua totalidade, a qual vivenciamos na práxis social, como o machismo, as diferenças em relação aos gêneros e às orientações afetivas e sexuais, as relações de poder e os interesses da mídia e demais aparelhos ideológicos de estado para as relações de gênero e as sexualidades, os problemas políticos e culturais que refletem no exercício das sexualidades, as questões da diversidade sexual, o aborto, a homofobia, as discriminações e violências em relação à mulher (cis ou trans), o cuidado com o corpo e a questão da corporeidade e a vivência das sexualidades nesta sociedade capitalista, as famílias, a questão da gravidez entre adolescentes, a influência de áreas da ciência, ou pseudociências, que compreendem e legitimam a precocidade do exercício da sexualidade, formas de poder sobre o gênero humano e as suas sexualidades. Nesse sentido é que consideramos o gênero humano como “a categoria que expressa o resultado da história social humana – a história da atividade objetivadora dos seres humanos” (DUARTE, 1993, p. 15).

Buscamos, ainda, discutir a questão sobre o problema da "biologização" da sexualidade, as dificuldades das professoras e dos professores para a educação nessa vertente,



analisando e interrogando sobre a história da educação e a relação com a temática nas escolas públicas e a história e filosofia da sexualidade (conteúdo da temática estabelecida). E, por fim, observamos a relação dessa formação educativa com a prática da/o docente, sem deixar de considerar o elemento principal, a valorização dos conteúdos escolares, como apropriação para a transformação social e luta contra a hegemonia de classes sociais.

Assim, a partir do desenvolvimento dessas situações problemáticas, buscamos o conhecimento e caminho para uma verdadeira aprendizagem que estimule o raciocínio. Isto justifica a seleção dos problemas apresentados na proposta, com origem na prática social e interligados ao conteúdo a ser trabalhado, o qual compreende a sexualidade e sua relação com as diversas ciências, a história da sexualidade, a história da educação e a sexualidade nas escolas, as diversas formações promovidas às(aos) professoras(es) da educação básica em Educação em Sexualidades Crítica ou não Crítica, que devem ser confrontados com a prática social, para que sejam questionados e resolvidos no cotidiano dos indivíduos.

(...) A problematização, nesse sentido, precisa ser entendida não apenas como identificação das necessidades que a prática cotidiana coloca para o professor, e que são por ele captadas, ou como levantamento dos temas que emergem de sua experiência anterior ou de sua história de vida, mas também (e sobretudo) como criação de necessidades novas e como colocação de novos temas como objeto de sua reflexão, em função de necessidades da prática social. (...) Esses temas e necessidades, para que possam romper com a forma cotidiana de apropriação (que o professor já possui), precisam ser apresentados não como algo natural, como simples “atividade” ou como informações, mas sim como situações a serem superadas, como objeto com o qual é preciso estabelecer uma relação consciente para que se possa apreendê-lo (MAZZEU, 1998, p.69).

Alguns questionamentos direcionados à temática trabalhada estão presentes na formação de professoras(es), como: Quais situações precisam ser superadas em relação à temática nas escolas? Será que esse conteúdo deve ser tratado apenas em situações problemas em sala de aula, em forma de projetos ou, até mesmo, como um conteúdo transversal inserido nos diversos conteúdos e saberes escolares? Quais conteúdos de sexualidade devem ser priorizados e como devem ser tratados em sala de aula? Por que as(os) docentes devem apropriar-se dos conhecimentos relacionados às questões de gênero e sexualidade? Qual é a importância das(os) professoras(es) apropriarem-se dos conteúdos históricos da sexualidade e a relação desta com a educação e, ainda, das diversas teorias e propostas preocupadas com a inserção do tema na escola pública? Qual é a importância do conhecimento e da compreensão do saber técnico e metodológico e do acesso ao conhecimento historicamente produzido pelo gênero humano em relação à sexualidade e a mesma relacionada à educação? As políticas públicas educacionais, em geral, e às relacionadas, em específico, com a educação, legitimam

como uma verdadeira busca pela formação igualitária dos seres humanos, em todos os aspectos de classes, assim como pela transformação da sociedade?

Nesse contexto, julgamos necessário esclarecer, às(aos) participantes, professoras(es) e equipe pedagógica das escolas, sobre a necessidade e importância de uma teoria que as(os) fundamente, como também as(os) sustente em sua práxis, por compreendermos a necessidade de combater a vulnerabilidade destas(es) em relação às possíveis mudanças teóricas impostas pelos governos para as escolas.

Nesse perfil, buscamos uma problematização capaz de levar o professor a tomar contato com os conhecimentos acumulados nessa problemática, baseado nas propostas de Mazzeu (1998, p.70) de maneira que

- seja levado a considerá-los como produtos da atividade humana, como respostas encontradas e selecionadas (dentro um elenco de possibilidades) para resolver determinados impasses;
- atue perante esses conteúdos movido pela necessidade de promover seu próprio desenvolvimento como ser genérico, isto é, como membro da comunidade humana e não como ser particular, movido apenas por interesses prático-utilitários;
- perceba esses conteúdos como instrumentos necessários (tanto individualmente como coletivamente) para a libertação em relação a condições opressoras e para a ampliação das possibilidades de escolha em relação ao seu próprio futuro. Além de condição para a liberdade, é preciso mostrar que a apropriação de novos conhecimentos pode ser um momento de exercício dessa liberdade, na medida em que a apropriação efetiva de determinados conteúdos requer a realização de escolhas e a tomada de decisões.

A proposta dessa formação reside no entendimento sobre a essência do problema, ou seja, a necessidade de que estas(es) professoras(es) apreendam os conhecimentos da sexualidade bem como a sua relação com a educação, a partir de um processo histórico e social de construção da cultura humana para que, diante dos problemas elaborados e, muitas vezes, enfrentados pelas(os) professoras(es) quanto à inserção e o ensino de temas relacionados à Educação em Sexualidades Crítica, possam dominar os saberes em relação à sexualidade e o seu ensino nas escolas públicas, não em detrimento dos conteúdos escolares, mas na busca pelo saberes sistematizados e elaborados.

Assim, a temática deve ser problematizada e mediada em um processo histórico-social que estabeleça a conexão das relações sociais de produção e, nas demais relações sociais, sejam as políticas dominantes, sejam as relações existentes nas escolas públicas, ou seja, na vontade e preparo da(o) professor(a) em relação ao desenvolvimento da Educação em Sexualidades Crítica.

Dessa forma, a discussão deve partir dos problemas que as(os) professoras(es) trazem da realidade das escolas na tentativa de assegurar o domínio efetivo do saber escolar das(os) estudantes e, ao mesmo tempo, a superação dessa sociedade capitalista e hegemônica a partir do entendimento do vínculo do processo do materialismo histórico e as questões de gênero, sexualidade, e a relação destas com a educação, assim como os procedimentos de ensino desta temática na sala de aula.

Cabe às(aos) docentes entender quais são as necessidades sociais e, por conseguinte, selecionar os conhecimentos historicamente produzidos em relação às questões de gênero e a sexualidade, consoante ao que mais satisfaz às exigências das(os) estudantes em suas realidades. Entretanto, ressaltamos que esses conhecimentos assumem um produto universal com contornos particulares de acordo com as necessidades identificadas, apesar de entendermos que esses produtos da humanidade são comuns e, portanto, entendidos coletivamente.

### 1.5.3 Instrumentalização

Neste momento da formação há a possibilidade da criação de novos procedimentos e, ainda, de buscar a construção de novos materiais didáticos, conseqüentemente, novos conhecimentos nas áreas da educação preocupada com a inserção da temática gênero e sexualidade, pois é um processo a partir do qual as(os) professoras(es) apropriam-se de instrumentos e signos “(...) produzidos pela humanidade, que fazem parte da herança cultural, e, ao mesmo tempo, de criação de novos instrumentos e signos” (MAZZEU, 1998, p.71).

A herança cultural, neste contexto de formação, é dada pelos conhecimentos, informações, conceitos, ideias e normas sobre a Educação em Sexualidades Crítica, a História da Educação em Sexualidades (educação sexual, orientação sexual) nas escolas públicas e a formação de professoras(es) no Brasil no contexto social e histórico.

Ainda, é importante a busca pelo saber-fazer, isto é, pelas habilidades, técnicas e operações para promover a Educação em Sexualidades Crítica e orientar as(os) professoras(es) em benefício do desenvolvimento da humanidade à uma sociedade mais justa. Assim, “instrumentalizar, portanto, é libertar no melhor sentido do termo, pois fornece as chaves, os instrumentos, que permitem decodificar o mundo e, portanto, atuar sobre ele de forma a avançar” (SANTOS, 2012, p. 63).

Neste sentido, no caso de formação continuada de professoras(es), buscamos vincular os conhecimentos, as habilidades e os valores em relação à temática e a educação nas escolas

públicas, porquanto, durante o contato com o objeto do conhecimento, as habilidades podem ser formadas nas relações do conteúdo dado à Educação em Sexualidades Crítica e com a teoria educacional estabelecida, mediada na relação com os colegas, com a equipe pedagógica, com o sistema escolar e o professor formador e, ainda, a sociedade em que são estabelecidos e transformados os valores e sentimentos que orientam a própria ação das(os) educadoras(es) na realidade das escolas e a sua prática social mais ampla, no intuito de resolver questões sociais, como as relações de gênero e as sexualidades.

Isto posto, é primordial que, a partir desses problemas sociais, seja almejada a apropriação dos conhecimentos para o desenvolvimento da Educação em Sexualidades Crítica em sua totalidade, constituindo o objetivo primordial dessa formação a preocupação pelo processo de ensino e aprendizagem como, também, pela instrumentalização das(os) estudantes das escolas públicas, em sua maioria, pertencente à classe trabalhadora, para que sejam capazes de enxergar e superar os problemas sociais (BIZERRA, 2000).

Em virtude desses apontamentos, devemos considerar que educação e política são inseparáveis, apesar de não idênticas, e correlacionadas em uma existência histórica, enquanto manifestações sociais determinadas pertencentes à mesma prática social. A socialização dos conhecimentos humanizadamente acumulados, ao longo da história e da cultura, pode oferecer a “(...) apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2008b, p. 81).

Esse fato deve ser esboçado a fim de que as(os) professoras(es) busquem elaborar novos instrumentos e signos em relação à sexualidade e a Educação em Sexualidades Crítica, com a reflexão sobre os problemas e as necessidades nas escolas públicas e as políticas públicas e processos formativos que orientam essa prática, na luta de buscar o sucesso escolar das(os) educandas(os) e, ao mesmo tempo, uma prática a favor de uma sociedade igualitária.

Esse caminho que acabamos de vislumbrar possibilita o movimento do processo que passa da síntese (em que predomina o empírico ou concreto sensorial) à síntese (o concreto pensado) pela mediação da análise (SAVIANI, 2013).

Portanto, o discurso pedagógico resultante de uma teoria educacional e os meios de ensino coerentes com essa teoria, para que sejam apropriados pelo professor como instrumentos de superação dos limites da prática cotidiana e do senso comum, precisam estar atuando como mediadores na relação desse professor com sua prática e com seus alunos. Isso só é possível na medida em que forem trabalhados de modo sistemático e constante, a fim de que se incorporem de modo irreversível ao pensamento e à ação do professor, passando a fazer parte, por assim dizer, “de sua natureza”. (MAZZEU, 1998, p.72).

O momento em que ocorre a internalização dos conhecimentos reunidos é denominado catarse (SAVIANI, 2008a).

#### 1.5.4 Catarse

Na catarse, as(os) professoras(es) têm a oportunidade de relacionar os dados até agora oferecidos, elaborando conclusões relacionados às questões da Educação em Sexualidades Crítica nas escolas e a importância do conhecimento atrelado à sexualidade em sua totalidade e historicidade, na construção do materialismo histórico e construção da cultura humana.

Assim, relaciona a sua experiência com o novo objetivo concreto, integrando as partes dos temas atrelados à sexualidade com demais estruturas ligadas e estudadas, apresentando, uns aos outros, os novos conhecimentos a que chegaram, relacionando-os com a realidade social, superando “(...) o sincrético e, a partir da análise e da reflexão totalizadora, desenvolver o conhecimento sintético” (GERALDO, 2014, p. 161) e, então, incorporar os instrumentos culturais e símbolos, relacionados às partes analisadas para uma Educação em Sexualidades Crítica nas escolas públicas, no intuito de pensar em comportamentos e ações para o desenvolvimento da transformação social.

Logo, o que pretendemos é possibilitar impulsos humanos com o conhecimento erudito historicamente produzido para que a(o) professor(a) possa desenvolver sua autonomia, por meio da internalização desse conhecimento, discurso, habilidades e valores apropriados de forma consciente e reflexiva a partir da instrumentalização.

Um dos procedimentos fundamentais para esse processo é o momento em que, após conquistar um novo patamar em termos de domínio de conceitos e de formas de ensino, o professor reflete sobre a trajetória seguida, percorrendo novamente, no plano abstrato, o caminho que realizou. Com isso, percebe mais claramente as possibilidades e os obstáculos de seu processo de aprendizagem e, portanto, a necessidade de estar constantemente revendo e aperfeiçoando sua forma de aprender. Com isso espera-se que cada professor busque se tornar efetivamente o sujeito principal de sua formação (MAZZEU, 1998, p.72).

Dessa forma, as(os) professoras(es), diante de um sincretismo inicial sobre a realidade social e de uma vivência na formação, colaboram com a elaboração da estrutura sobre as questões que as(os) conduziram ao próprio processo de aprendizagem, indicando o quanto incorporou diante do processo de formação e o quanto constituiu uma nova visão da realidade, situando o conteúdo histórico-concreto na sua totalidade.

### 1.5.5 Prática social

O processo pedagógico supracitado permite apreciarmos o ponto de chegada, o retorno à prática social, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica. Neste momento, temos a oportunidade de transpor do teórico para o prático, ou seja, as(os) professoras(es) têm a oportunidade de vivenciar o mesmo contexto, pressupostos, finalidades de prática pedagógica, nas dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos, em um estágio de maior compreensão científica e maior clareza e compreensão da totalidade.

O intuito desse processo formativo é desenvolver ações reais e efetivas, identificadas como ação concreta, ou seja, buscar o concreto pensado, interpretado como “(...) todo o processo mental que possibilita análise e compreensão mais ampla e críticas da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as ideias. É uma nova ação mental” (GASPARINI, 2007, p. 140).

Em síntese, quando o professor chega a atingir a prática social final, há a oportunidade de dialogar com a sua prática social inicial e com sua nova forma de pensar como um todo, apreciando e empenhando-se para “(...) colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (SAVIANI, 2013, p. 85).

Assim, consideramos que a prática social é e não é a mesma, quando comparado o ponto de partida em relação ao ponto de chegada. Consideramos como a mesma no sentido de que as condições sociais objetivas da escola e em seu entorno são mantidas diante do processo estabelecido, e diferentes, pois professoras(es) e alunas(os) transformam-se nesse processo, refletindo sua prática em suas relações nas diversas instâncias sociais (MAIA, 2015).

Portando, a formação de professoras e professores em Educação em Sexualidades Crítica deve fornecer os elementos para, não apenas transformar a escola e, até mesmo a sociedade, mas qualificar, em sua totalidade, as relações realizadas em toda a vivência, buscando mudanças da prática social.

## 2 MÉTODO

O sujeito acessa o conhecimento cumulativo, construído por outros e, com base na própria capacidade de apreensão, análise e reflexão, gera novo conhecimento. No entanto, acredita-se que o conhecimento somente será de fato construído, com sua socialização aos outros (VALENTIM, 2005, p. 11).

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica e qualitativa com propósito de novos conhecimentos científicos para a formação continuada de professora(es) em Educação em Sexualidades Crítica segundo a perspectiva pedagógica histórico-crítica.

Para tanto, recorreremos à nossa prática pedagógica, a qual culmina em uma investigação de caráter social, que apresenta consciência histórica social, havendo uma identidade entre o pesquisador e o objeto, sendo o pesquisador parte da observação, tratando-se de uma pesquisa intrínseca e extrinsecamente ideológica, essencialmente qualitativa (MINAYO, 1994), apresentado na forma de uma etapa que colabora com o processo formativo continuado às professoras e aos professores da educação básica das escolas públicas.

Como preocupação central, temos a prática social e um exame detalhado da realidade das pessoas envolvidas no processo investigativo qualitativo e descritivo, uma vez que os dados recolhidos com o instrumento de pesquisa (dados sócio-demográficos) e a prática guiada pela teoria (práxis) para entender a prática social das(os) participantes “são em forma de palavras e não de números” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), segundo os quais pretendemos buscar os detalhes da realidade.

A pesquisa qualitativa consolidou-se a partir da década de 1970, ganhando espaço significativo no campo educacional e, a partir de então, tem ganhado cada vez mais espaço, passando por modificações importantes do ponto de vista técnico e conceitual. Para Lüdke e André (1986), Pinto (1969) e Minayo (1994), é pela pesquisa qualitativa que se busca enfrentar os problemas apresentados na realidade. Assim, a(o) pesquisador(a) é desafiada(o) à reflexão (práxis), com o objetivo de procurar alternativas para a sua superação.

De caráter qualitativo, esta pesquisa enfatiza o processo e a vivência das(dos) participantes, por onde as abstrações são construídas com o agrupamento dos dados, por meio dos diálogos entre ao pesquisador e as(os) envolvidas(os) com o processo de busca. Neste caso, o comprometimento do pesquisador com o contexto da realidade pesquisada é

importante para que a ciência possa tratar das questões da realidade humana, em que o observador é da mesma realidade e parte da própria observação (LÉVI-STRAUSS, 1975).

No intuito de reafirmar o caráter descritivo e interpretativo (GONSALVES, 2003), descrevemos as características do objeto de estudo e as práticas escolares das(os) envolvidas(os) por meio do levantamento sociodemográfico das(os) participantes da pesquisa, por meio de um instrumento de coleta de dados e, ainda, a partir da elaboração e participação de um momento formativo contínuo (em serviço), compreender a prática social das(os) docentes e as perspectivas dessas(es) profissionais da educação, em geral, e da temática sexualidade na educação, no caso específico. Nesses termos, cumprimos com os fundamentos da pesquisa descritiva ao evidenciarmos as informações necessárias para a interpretação dessa realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Conhecer a realidade objetiva, em geral, e a realidade educacional, em específico, é possível à(o) pesquisador(a) pela pesquisa qualitativa descritiva, ao considerar que a pesquisa aborde os diversos fatores determinantes que engendram a vida em sociedade, os quais sintetizam uma concepção de mundo e da própria educação. Assim, a pesquisa qualitativa é

[...] fundamentalmente como um ato de trabalho sobre a realidade objetiva. Sendo um ato de trabalho, cabe indagar em que consiste. A resposta anuncia-se assim: consiste em conhecer o mundo no qual o homem atua. O segundo aspecto da definição resume-se em que, sendo um ato de trabalho, a pesquisa científica é sempre produtiva, inscreve-se entre as modalidades da produção social. Em virtude do conhecimento resultante desta variedade particular do trabalho, criam-se simultaneamente produtos ideais e bens materiais, uns e outros em ação recíproca. Em terceiro lugar, a definição exposta implica que o trabalho de pesquisa científica faz-se sempre dirigido por uma finalidade, que sendo apanágio da consciência, dá a esse ato o caráter existencial que nele devemos reconhecer. (PINTO, 1969, p. 456).

Apesar do caráter subjetivo presente na pesquisa qualitativa, não é excluída a objetividade da pesquisa, significando que, quando analisamos a realidade em suas determinações sociais, devemos considerar os fatores políticos, econômicos, ideológicos, e estruturais como são em si mesmos (MARX, 2011), sem excluir a experiência e a consciência pessoal.

Isto posto, nos posicionamos sob uma visão crítica da realidade, orientada pelo método do materialismo histórico-dialético e buscamos interpretar a realidade e nos posicionar politicamente, buscando, assim, a produção de um conhecimento teórico-prático. Ressaltamos que o método materialista histórico-dialético permite o cumprimento dos objetivos, já que é a teoria que orienta a compreensão do objeto. Assim, essa totalidade permeia a interpretação da



realidade objetiva sem fragmentá-la, diante da sociedade capitalista, de forma consistente e concreta, pensada pela via da transformação (que não reproduz a sociedade hegemônica) (TOZONI-REIS, 2008).

A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. (...) É preciso esclarecer, porém, que o ponto de vista a partir do qual a dialética marxista é aqui tratada é a educação e o ponto a partir do qual a educação é tratada, aqui, é o pensamento marxista. Portanto, são de e para educadores as análises das ideias marxistas como paradigmas de interpretação da realidade apresentadas neste breve estudo (TOZONI-REIS, 2008, p. 12).

Diante das considerações, propomos conhecer o real concreto, concebendo-se o método materialista histórico-dialético como um instrumento teórico metodológico atrelado à concepção de pesquisa qualitativa, na qual buscamos compreender por um programa de formação de professoras(es), os fundamentos metodológicos necessários para compreender o mundo ao mesmo tempo que se comprometa pela transformação social (TEIXEIRA, 2014, p. 36).

Nesses termos, entendemos que “(...) a filosofia da práxis basta a si mesma, contendo em si todos os elementos fundamentais para construir uma total e integral concepção de mundo” (GRAMSCI, 1981, p. 186). Da mesma forma, Saviani (2012) mostra a não necessidade de buscar procedimentos, técnicas e instrumentos em outros aportes teóricos, tanto no método de ensino, quanto de pesquisa.

Os fundamentos do método da pesquisa na educação com base no materialismo histórico-dialético podem ser vistos em Teixeira (2013), Tozoni-Reis (2008) e Gramsci (1978), o que norteou esta pesquisa em seus procedimentos de coleta e apresentação e nas análise dos dados.

Para a coleta de dados, recorreremos aos documentos dos estudos realizados no LEPEC - Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ensino de Ciências/UENP - e em toda trajetória como professor e pesquisador, com compromisso político por transformação social, por uma prática consciente (objetiva, científica e analisada pelas condições materiais), pela compreensão de que somos um ser histórico, valorizando o conhecimento objetivo ao subjetivo, compreendendo a totalidade da vida social em uma vertente crítica (não despidido de uma teoria), utilizando-se, como instrumento de pesquisa, o formulário sociodemográfico, as atividades e os diálogos desenvolvidos durante o processo formativo, os quais foram gravados e transcritos.

Isto posto, é necessário explicitar que o processo de análise dos resultados desta pesquisa, é dada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, que é pensar na educação e, no caso específico desse trabalho, a educação e a relação com a temática gênero e sexualidade nas escolas públicas, na lógica da contradição, recorrendo-se ao movimento dialético do pensamento, partindo do empírico (o concreto aparente) e, por meio das abstrações (elaborações do pensamento, reflexões teóricas), chegar ao concreto pensado (a compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto), ou seja, o objeto em suas múltiplas determinações Gramsci (1978), Alves (2004), Tozoni-Reis (2008), Saviani (2013), Teixeira (2013), Maia (2011, 2015).

Assim, esta pesquisa visa compreender a realidade da temática sexualidade nas escolas públicas, guiada por uma percepção crítica, não somente pela visão do autor, mas também pela(o) percepção dos envolvidos(os) do presente estudo, pensando na relação sexualidade e educação como uma formação humana plena das pessoas, considerando como objetivo fim o ato de educar. Ao considerar o ato educativo como trabalho, precisamos considerá-lo nas suas múltiplas relações sociais de forma crítica, favorecendo uma análise concomitante dos dados por meio do movimento do pensamento, não consentindo a uma análise linear e neutra das formas de desenvolvimento dos seres humanos.

Nesse sentido, conforme nos mostra Teixeira (2014), a análise dos dados na perspectiva do método materialismo histórico-dialético, pôde ser orientada, neste ponto de vista, a partir da obra de Saviani (2009), que sustenta este processo de pensamento, como "(...) o método dialético na e para a educação em sua forma mais elaborada e sintetizada ao conceber uma teoria da educação com base em uma teoria do conhecimento (TEIXEIRA, 2014, p. 58)", que resultou na composição da pedagogia histórico-crítica e, no caso dessa pesquisa, na produção de conhecimentos na área da educação e a temática sexualidade.

A participação das(os) professoras(es) foi importante no sentido de conhecer a realidade proposta, os problemas que enfrentam no dia a dia, para que, em coletivo, pudéssemos construir com um processo formativo preocupado com a temática sexualidade na educação, em uma perspectiva real da práxis. Neste sentido, considerar as evidências na prática das(os) envolvidas(os), concomitantemente à práxis do pesquisador, possibilitou elaboração e análise de uma formação preocupada com as questões da sexualidade na educação, para a produção de conhecimentos e ao aprimoramento do processo formativo.

Nestes termos, esta pesquisa focalizou apenas um pequeno grupo de professoras(es) de escola pública da região norte do Paraná. Para tanto, utilizamos um método de pesquisa (materialismo histórico-dialético) e ensino (pedagogia histórico-crítica durante o processo

formativo oferecido às(aos) participantes), buscando revelar a realidade como ela é, compreendendo o mundo real a partir das(os) participantes em conjunto com o pesquisador.

Diante da nossa realidade e vivência com a pesquisa, apontamos ser uma pesquisa que exige muito da(o) pesquisador que deve aprofundar os estudos em um grupo pequeno, no caso dessa pesquisa, para que a partir desse estudo, possa elaborar novos conhecimentos e, ainda, a indicação de um novo caminho a ser utilizado para outros grupos.

## 2.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Inicialmente, a investigação ocorreu com o primeiro contato no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Jacarezinho, o qual permitiu uma entrevista com os responsáveis pela Secretaria da Diversidade. Nesse encontro, foi liberada a apresentação do projeto de Pesquisa e do Projeto de Formação de Professoras(es) às(aos) docentes interessados em colaborar com uma pesquisa científica e em participar de um processo formativo contínuo com a temática sexualidade na educação.

A princípio, a proposta era definir apenas uma escola para a realização da formação, no entanto, como poderíamos definir critérios para a escolha de uma escola em relação à outra? Desta forma, a seleção das(os) docentes foi reservada cuidadosamente a cada escola em suas particularidades para criação dos critérios de escolha. Decidimos, então, oferecer o curso na sede da universidade, priorizando um grupo mais abrangente que pudesse vir da região. No entanto, encontramos obstáculos ao longo da inserção do curso de formação continuada, devido à ocorrência de duas greves estaduais no Paraná, impossibilitando o desenvolvimento do processo formativo por interrupções do movimento grevista da universidade e da educação básica.

Diante dos fatos, o processo formativo teve que ser reestruturado em seu processo metodológico, com a redução do tempo, e quanto à composição das(os) participantes, oferecendo o curso para apenas uma turma. A justificativa está na resistência da direção de alguns colégios, que dificultava os encaminhamentos das correspondências e devido à greve, a impossibilidade de inserção do curso no cronograma escolar, dadas as reposições das aulas e outras propostas de trabalho pelo núcleo, como o PAC - Professor de Apoio à Comunidade Alternativa, as semanas pedagógicas de formação do estado, ocupando os sábados.

Portanto, para resolver um problema de logística, decidimos, junto com as(os) profissionais do Núcleo Regional de Educação – NRE –, oferecer o processo formativo

apenas à cidade de Ribeirão Claro, pois era o município que melhor comportaria a ocorrência do processo formativo, por ter sido o município com o menor número de dias estabelecidos para reposição das aulas. Relatamos que, em muitos dos colégios, as(os) professoras(es) estavam comprometidos em praticamente todos os demais sábados do ano, impossibilitando a participação. Esses fatos são relevantes, uma vez que as condições materiais concretas e objetivas da realidade educacional constituem elementos considerados limitantes no campo político da educação, além de que a concepção teórica que se pretende revolucionária encontra-se com uma teoria existente construtora de sua organização (SAVIANI, 2012).

Nesse cenário, decidimos, com o NRE, pelo Colégio Estadual Adrega de Moura - EM, em um processo formativo, promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, do município de Ribeirão Claro.

No primeiro encontro, apresentamo-nos, centrando-nos na nossa formação e experiência profissional como professoras(es), evidenciando o tempo de atuação, os aspectos que nos levaram ao estudo da Educação em Sexualidades Crítica e o motivo de priorizar na pesquisa de um doutoramento a formação continuada de professoras(es) nesta perspectiva, assim como a importância da participação deles para o aprimoramento da pesquisa. Em seguida, estabelecemos o cronograma do curso, diante da possibilidade das(os) envolvidas(os), por estarem sobrecarregados quanto à reposição das aulas e outras atividades assumidas com o próprio colégio ou com o NRE em outros cursos formativos.

Neste primeiro encontro (prévio à formação), com a presença das(os) diretoras(es) dos colégios do município de Ribeirão Claro, acertamos a Escola Doutor João da Rocha Chueiri, como local para o desenvolvimento das atividades do curso formativo proposto devido às salas disponíveis no período noturno e aos sábados, dias estabelecidos pelo grupo para encontros, e porque o colégio já estaria aberto devido às atividades preparativas para a IV AFROFEST com a temática “Contemplando as diversidades étnicas culturais das nações”. No mesmo dia, fui convidado a participar deste evento como um dos membros da mesa dos jurados. Ressaltamos que as escolas envolvidas nessa pesquisa proporcionaram condições necessárias para o seu desenvolvimento.

Desde o início de nossa proposta, as(os) participantes se mostraram solícitas(os) e interessadas(os), não apenas em colaborar com suas experiências e conhecimento, mas também expressaram o interesse em conhecer os resultados analisados ao final da pesquisa. Somaram às(aos) participantes, cinco professoras do município de Carlópolis e dois docentes de Bandeirantes, estes últimos, pertencentes ao NRE de Cornélio Procópio, pois tiveram conhecimento do curso pela(os) colegas, totalizando vinte e duas(dois) participantes. No

entanto, seguindo as normativas estabelecidas pelo Comitê de Ética, as(os) professoras(es) foram identificados de forma que sua identidade ficasse preservada. Além disso, as(os) participantes da pesquisa assinaram um termo autorizando a utilização das respostas para a pesquisa.

O curso intitulado “Formação Continuada de Professoras(es) em Educação em Sexualidades Crítica com fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica” foi aprovado como curso de extensão pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, sob o número 3403, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. O curso integraliza o projeto de pesquisa do doutorado que está registrado na mesma instituição, sob o número 3338, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. A aprovação ocorreu em todas as instâncias, conforme regimento da referida IES - Instituição de Ensino Superior, a Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP.

A importância da temática do processo formativo está diretamente relacionada à melhoria da qualidade de vida da população e a necessidade da qualificação do corpo docente. Essa afirmação justifica cada vez mais o papel da universidade para dirimir problemas e apontar soluções para que o processo pedagógico possa, de forma crítica, avançar à sociedade a uma condição superlativa para o gênero humano. É nessa linha de pensamento que justificamos o processo formativo referido.

## 2.2 INSTRUMENTO

O processo formativo previa encontros presenciais e atividades complementares, com horários de estudos (leituras de textos, trabalhos escritos e pesquisas), em que as(os) participantes pudessem desenvolver durante as horas atividades (HA) que realizam nas escolas. Fornecemos às(ao)s participantes do grupo um certificado de participação pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, em um total de 60 horas. Realizamos um total de nove encontros com as professoras(es) com reuniões aos sábados e durante a semana, no período noturno, planejado, destacado pelos objetivos de cada encontro, conforme a seguir:

1º encontro: Identificar os constituintes da prática social do grupo participante.

2º encontro: Detectar os problemas existentes na prática social das(os) envolvidas(os), para a promoção da Educação em Sexualidades Crítica nas escolas públicas, com o intuito de

entender a importância da busca por mudanças no seu próprio ser, pela instrumentalização, para assim, promover transformações sociais.

3º encontro: Analisar o processo formativo de professoras(es) no país, com fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica.

4º encontro: Construir os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica junto às(aos) participantes.

5º - 6º - 7º - 8º encontros: Desenvolver a proposta de Educação em Sexualidades Crítica em sua totalidade com o processo educacional na atualidade.

9º encontro: Reconhecer a catarse (síntese da Educação em Sexualidades Crítica e a relação com as alienações existentes nas relações sociais de produção da cultura e do material humano), bem como a prática social.

Adotamos as seguintes estratégias de ação no processo de formação continuada:

1. Apresentação do projeto com o grupo de professoras(es); formação dos grupos de estudos, estabelecendo os encontros presenciais, de acordo com os dias comum a todas(os) para os encontros presenciais, o uso das horas atividades (HA) para a realização das atividades não presenciais e a abertura de um grupo no Whatsapp;

2. Delineamento do projeto coletivo de investigação a partir da prática social das(os) docentes participantes e do professor formador, identificando os elementos constituintes da prática social e, a partir dessa verificação, identificar os problemas que dificultam a Educação em Sexualidades Crítica nas escolas públicas, com vistas a sua superação;

3. Implementação da proposta formativa, com fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica, promovendo atividades de apropriação dos conteúdos, por meio de leituras, seminários e debates e a produção de materiais pedagógicos;

4. Avaliação da proposta de formação, pelas análises dos depoimentos realizados no grupo, como também pelos resultados apresentados em seus trabalhos, durante o processo formativo.

Os resultados dos instrumentos de pesquisa foram registrados a partir do preenchimento do formulário, da gravação e da transcrição dos encontros e das atividades relacionadas ao processo de formação continuada.

Para preservar as identidades das(os) docentes nos depoimentos arrolados durante o processo formativo e nas atividades realizadas não presencialmente, em suas respectivas horas atividades (HA), designamos as(os) professoras(os) pela letra P (professor ou professora) acompanhado de outra letra do alfabeto de A a V, que indica qualquer um(a) das(os) vinte e duas(ois) professoras(es) participantes.

Entendemos que ciência objetiva e neutra, que formule leis por um método que garante a "verdade" já não se sustenta, como afirmam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004). Admitimos que os valores e crenças do pesquisador podem interferir na pesquisa e que o conhecimento não é por inteiro objetivo, porquanto é necessário prevalecer sobre a subjetividade, por isso, a necessidade da pesquisa ser pública e avaliada pelos demais pesquisadoras(es) sujeitando-se às críticas de toda a comunidade científica e acadêmica.

Portanto, a exigência de que o pesquisador apresente um conhecimento atual em sua linha de pesquisa favorece diálogo com os pares que estudam a mesma área. Por isso, há a necessidade de entendermos a importância da construção desse estudo ser coletivo, isto é, não se trata de um estudo à parte, tampouco desconectado da discussão corrente da área, mas há a preocupação na construção do conhecimento coletivo na área da sexualidade e a relação com a Formação de Professoras(es) na perspectiva crítica não-reprodutivista.

Como contextualizado em vários pontos da pesquisa, entendemos que a escolha das(os) envolvidas(os) serem professoras(es) das escolas públicas é motivada pelo interesse do pesquisador em compreender as necessidades, as dificuldades, as peculiaridades e a prática social das(os) participantes, em relação à temática na educação, pois entendemos-a inserida no contexto educacional com um nova realidade, priorizada pelas políticas públicas (MAIA, 2015). Nessa perspectiva, utilizar o método de pesquisa no materialismo histórico-dialético para analisar a formação e o processo teórico-prático da(o) professor(a), há que se adotar o trabalho educativo como elemento central de análise, buscando sustentação na pedagogia histórico-crítica, com base na reflexão filosófica e no conhecimento científico, repensando a prática pela teoria, com o compromisso de transformação das relações sociais determinantes (Teixeira, 2014), possibilitando a inserção qualitativa da temática gênero e sexualidade no currículo escolar ao mesmo tempo que se desenvolve autonomia para lutar contra as mazelas da sociedade desigual e pela organização escolar por meio do trabalho educativo.

Sabemos que são poucos os estudos sobre sexualidade e a educação com fundamentação na histórico-crítica. No caso específico desse trabalho, propomos uma formação continuada de professoras(es) em que, a partir do processo formativo proporcionado pela participação de um grupo de docentes de escolas públicas, buscamos a construção de novos conhecimentos e a compreensão de fenômenos recentes e complexos dessa realidade, possibilitada pela pesquisa qualitativa (BRANDÃO, 1999).

### **3 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, apresentamos as considerações da etapa dos estudos a partir das respostas ao formulário não estruturante das(os) envolvidas(os) na pesquisa. Por meio desse processo, obtivemos, anteriormente ao curso de formação, os dados sócio-demográficos das(os) professoras(es) e uma breve indicação da prática social, quanto a algumas questões da educação e a temática sexualidade nas escolas públicas. Posteriormente, apresentamos o processo formativo e contínuo em Educação em Sexualidades Crítica, desenvolvido com professoras(es) da rede pública do estado do Paraná das escolas da região pesquisada.

#### **3.1 DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS DAS(OS) PROFESSORAS(ES) PARTICIPANTES DO PROCESSO FORMATIVO**

Esclarecemos que os dados apresentados acompanham a ordem do formulário não estruturante (instrumento) e são uma síntese das respostas. Foi possível compor um quadro evidenciando as particularidades do grupo participante, o perfil das envolvidas(os) na pesquisa, em uma sequência que exhibe o sexo; a idade; a identidade de gênero, a orientação afetiva e sexual; o estado civil; o rendimento mensal da família; número de filho(s) e/ou filha(s); a religião; a formação; a etnia.

O quadro 1 exhibe os dados sócio-demográficos das(os) professoras(es) participantes da pesquisa, da região do norte pioneiro do Estado do Paraná, do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho.



Quadro 1- Caracterização das(os) docentes participantes da pesquisa das escolas públicas: dados sócio-demográficos

| CATEGORIZAÇÃO                       | UNIDADES DE REGISTRO     | Total       |
|-------------------------------------|--------------------------|-------------|
|                                     |                          | 22          |
| <b>Sexo</b>                         | A. Feminino              | 77,27%      |
|                                     | B. Intersexo             | 0,00%       |
|                                     | C. Masculino             | 22,73%      |
| <b>Idade</b>                        | A. Menos de 20 anos      | 0,00%       |
|                                     | B. De 20 a 29 anos       | 13,64%      |
|                                     | C. De 30 a 39 anos       | 40,91%      |
|                                     | D. De 40 a 49 anos       | 31,91%      |
|                                     | E. De 50 a 60 anos       | 13,64%      |
|                                     | F. Mais de 60 anos       | 0,00%       |
| <b>Orientação afetiva e sexual</b>  | A. Assexualidade(s)      | 0,00%       |
|                                     | B. Bissexualidade(s)     | 0,00%       |
|                                     | C. Heterossexualidade(s) | 95,45%      |
|                                     | D. Homossexualidade(s)   | 4,55%       |
| <b>Identidade de gênero</b>         | A. Masculino             | 22,73%      |
|                                     | B. Feminino              | 77,27%      |
|                                     | C. Mulher Trans          | 0,00%       |
|                                     | D. Homem Trans           | 0,00%       |
|                                     | E. Travesti              | 0,00%       |
| <b>Estado civil</b>                 | A. Casada(o)             | 63,64%      |
|                                     | B. Divorciada(o)         | 9,09%       |
|                                     | C. Separada(o)           | 4,55%       |
|                                     | D. Solteira(o)           | 9,09%       |
|                                     | E. União estável         | 9,09%       |
|                                     | F. Viúva(o)              | 4,55%       |
| <b>Rendimento mensal da família</b> | A. Até 1                 | 0,00%       |
|                                     | B. 2 ou 3                | 0,00%       |
|                                     | C. 4 ou 5                | 4,55%       |
|                                     | D. 6 ou 7                | 4,55%       |
|                                     | E. 8 ou 9                | 22,73%      |
|                                     | F. 10 ou 11              | 50,00%      |
|                                     | G. 12 ou 13              | 9,09%       |
|                                     | H. 14 ou 15              | 0,00%       |
|                                     | I. 16 ou 17              | 4,55%       |
|                                     | J. 18 ou 19              | 4,55%       |
|                                     | K. mais de 20            | 0,00%       |
|                                     | <b>Religião</b>          | A. Católica |
| B. Evangélica                       |                          | 9,09%       |
| C. Espírita                         |                          | 4,55%       |
| D. Matriz Africana                  |                          | 0,00%       |

|                 |                      |        |
|-----------------|----------------------|--------|
|                 | E. Presbiteriano(a)  | 0,00%  |
|                 | F. Adventista        | 0,00%  |
|                 | G. Judeu             | 0,00%  |
|                 | H. Mulçumano         | 0,00%  |
|                 | I. Budista           | 0,00%  |
|                 | J. Outra Religião*   | 0,00%  |
|                 | K. Não tem religião  | 13,63% |
|                 | L. Ateu(éia)         | 4,55%  |
| <b>Formação</b> | A. Ensino Médio      | 0,00%  |
|                 | B. Magistério        | 0,00%  |
|                 | C. Bacharel          | 0,00%  |
|                 | D. Licenciatura      | 13,64% |
|                 | E. Especialização    | 72,73% |
|                 | F. Mestrado          | 13,64% |
|                 | G. Doutorado         | 0,00%  |
| <b>Etnia</b>    | A. Amarela           | 0,00%  |
|                 | B. Branca            | 86,36% |
|                 | C. Parda ou indígena | 9,09%  |
|                 | D. Preta             | 4,55%  |

**Fonte:** Dados da pesquisa

Ao explorarmos o quadro 1, apresentamos algumas reflexões gerais a partir de uma análise crítica dos resultados obtidos. Nossa intenção é mostrar o perfil das(os) docentes que participaram do processo formativo e que estão atuando nas escolas públicas da nossa amostra. Nesse sentido, apresentamos apenas os dados levantados com as/os participantes, desconsiderando o total dos cento e vinte docentes que preencheram o formulário e participaram da entrevista.

Nossos encontros com as(os) docentes ocorreram durante a realização de conselhos de classe e reuniões pedagógicas das instituições para o levantamento desses dados preliminares e, concomitantemente, aproveitamos para convidá-las(os) para o curso de formação.

Quanto ao sexo das(os) professoras(es), pesquisas brasileiras indicam que a categoria é majoritariamente feminina (83,1%) em comparação ao sexo masculino (16,9%) (GATTI; BARRETTO, 2009). Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, em 2006, 88,3% são mulheres que lecionam nas Séries Finais do Ensino Fundamental e 67% no Ensino Médio (GATTI; BARRETTO, 2009). Nos registros do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE, para os profissionais do ensino, vimos que 77% são representadas pelas mulheres. Comparando com a nossa amostra, notamos que a maioria (77,27%) são professoras, demonstrando a prevalência de mulheres responsáveis pelo trabalho

na licenciatura, o que garante a oportunidade no mercado de trabalho e um nível homogêneo de escolaridade, neste caso, especialização *lato sensu*.

Vimos que, ao mesmo tempo que o magistério foi se feminizando, a representação da atividade foi, também, se transformando. Cada vez mais, são os homens brancos e heteronormativos (religiosos, legisladores, pais e médicos) que vão reconhecendo a importância da mulher no trabalho escolar, o que pode, mesmo com a prevalência da mulher na escola, indicar a presença de ideias e comportamentos dominados pelo homem branco (LOURO, 2014). Na verdade, os resultados indicam que os elementos determinantes sociais, presentes nas relações do modo de produção da vida, manifestam-se nas concepções machistas e preconceituosas, independentemente do gênero que constitui o ambiente.

Em termos de etnia, a maioria das(os) participantes da pesquisa se consideram brancas(os). No quadro 1, notamos que 86,36% se dizem brancas(os) em relação às(aos) que se declaram não brancas(os), porquanto é “(...) relativamente recente o acesso mais significativo dos brasileiros não brancos aos diversos níveis de ensino, bem como a sua progressão escolar até o ensino superior” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 26), porém, vimos que a relação das(os) professoras(es) que se declaram não brancas(os) é menor do que a média nacional encontrada nesta pesquisa supracitada em que “(...) a maioria (61,3%) dos docentes se autotranscreveu como brancos e 38,7% como não brancos” (GATTI; BARRETTO, 2009, p.24).

O perfil etário das(os) participantes do curso apresenta uma idade média entre 30 e 39 anos, revelando a possibilidade de uma formação em nível de pós-graduação. A maioria das(os) participantes declararam-se casadas(os) e com um rendimento mensal da família que varia entre 10 e 11 salários mínimos.

Em relação à identidade de gênero, seis participantes declaram pertencimento ao gênero cis masculino (cisgênero masculino) e as demais participantes declaram pertencimento ao gênero cis feminino (cisgênero feminino). Quanto à orientação afetiva e sexual, com exceção de um participante do gênero cis masculino, todas(os) declaram-se heterossexuais. Nenhum(a) das(os) envolvidas(os) se declaram transgênero (travesti ou transexual).

Mais que 68,19% das(os) professoras(es) declaram-se católicas, enquanto 9,09% declaram-se protestantes e apenas três das(os) participantes afirmam não ter religião.

Já 72,73% das(os) docentes apresentam titulação de especialista além da graduação em licenciatura, e 100% das(os) docentes apresentam graduação em uma licenciatura, o que podemos considerar uma elevação na formação dos docentes em relação ao resultado da pesquisa promovida pela UNESCO, em que 14,5% das(os) professoras(es) do Ensino

Fundamental - Séries Finais não eram formados em nível superior completo e 4,6% das(os) docentes do Ensino Médio não apresentavam uma graduação (GATTI; BARRETTO, 2009).

Diante dos dados sócio-demográficos apresentados, esboçamos outras considerações, como por exemplo, que três lecionam nas escolas do campo e nas escolas da cidade, apesar de não apresentarem qualificação em educação do campo. Isso foi nos dado a partir de uma pergunta presente no formulário não estruturado que sugeria às(aos) participantes descreverem suas atividades nas escolas: Em que escola lecionam? Em quais períodos? Quantas turmas? Assim, vimos que na região Norte do Paraná, há nove (09) escolas do campo e (01) e uma escola itinerante em Carlópolis, pertencente ao Núcleo Regional de Jacarezinho.

Porém, entendemos que não há necessidade de uma educação diferenciada e, tampouco, de metodologias de ensino diferenciadas para as(os) educandas(os) do campo, uma vez que é primordial oferecer a todas(os) uma educação democrática capaz de compreender a real situação de dominação a que estão sujeitos pelo capital. Dessa forma, é fundamental socializar os conhecimentos (científicos, filosóficos e artísticos), que são universais, a todas(os), a partir da prática social em que nos encontramos, logicamente, a partir da visão do homem e da mulher do campo, na teia de todo o processo histórico e social.

Entretanto, alertamos para a oportunidade que outras(os) pesquisadoras(es) possam buscar essas informações a partir da mesma realidade considerada. Para esta pesquisa, nos confinamos às questões da Educação em Sexualidades Crítica, porém, essa vertente unifica-se pela luta às diferenças econômica e sociais, às formas das relações e de dominação, existentes desde as primeiras relações entre os seres humanos até a atual sociedade, na situação real em que nos encontramos.

Assim, a importância deste contexto decorre a fim de oferecer as ferramentas necessárias para a compreensão dos problemas instituídos à temática sexualidade, como o armamento contra o machismo, as LGBTfobia e outras relações sociais relacionadas aos papéis de gênero, bem como contra as diversas relações hegemônicas presentes em nossa sociedade heteronormativa.

### 3.2 PROCESSO FORMATIVO E CONTÍNUO DE PROFESSORAS(ES) EM EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES CRÍTICA

No primeiro encontro, nos apresentamos, dando ênfase ao trabalho que desenvolvemos na universidade com as disciplinas de Prática de Ensino, evidenciando a experiência no

magistério, a formação acadêmica, o doutoramento na área de Ensino e o interesse pela pesquisa na formação continuada de professoras(es) em Educação em Sexualidades Crítica com fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica. Logo, solicitamos que as(os) professoras(es) se apresentassem com seus nomes, a área de atuação na educação básica, se eram professoras(es) das escolas públicas, se tinham concluído cursos com a temática gênero e sexualidade na Educação.

Identificamos que o grupo de 22 professoras(es) era heterogêneo, com duas pedagogas e 20 professoras(es) das diversas disciplinas da Educação Básica (Ensino Fundamental - Séries Finais e Ensino Médio), fortalecendo o caráter interdisciplinar, fato importante para o desenvolvimento da temática sexualidade nas escolas públicas. Observamos, logo de início, que três participantes lecionam em escolas do campo e da cidade, enquanto que as(os) demais atuam exclusivamente nas escolas localizadas na região urbana de suas localidades.

Para P N, "(...) nas escolas do campo existe uma grande rotatividade de professores de um ano para outro, devido à falta de vagas efetivas, a distância e a dificuldade de locomoção (P N)". Ao verificar a fala de P N, e de outras(os) participantes, vimos que todo ano há mudanças significativas de docentes nas escolas do campo. Quem lecionou nas escolas do campo no ano de 2014, não mais se encontra como professor(a) da mesma unidade escolar. Vinte participantes, das(os) vinte e duas(ois), já haviam tido, em algum momento no exercício do magistério, experiência profissional com algum colégio do campo. Este aspecto evidencia que as(os) professoras(es) de unidade escolar urbana e do campo apresentam características e perfis semelhantes, fato que indica que não houve a exigência de formação específica para o desempenho de suas funções docentes em escolas do campo.

Nesse sentido, com o referencial adotado, entendemos que não há necessidade de uma educação diferenciada e, tampouco, pensar em metodologias de ensino diferenciada para as(os) educandas(os) do campo, pois devemos oferecer, a todas(os), uma educação a partir do desenvolvimento histórico-objetivo, que permita às(aos) estudantes (do campo ou da cidade), compreenderem a real situação de dominação a que estão sujeitos pelo capital (BEZERRA NETO, 2010). Esses conhecimentos são universais e devem ser disponibilizados a todas(os), o que não justifica formação específica. Porém, vimos que a rotatividade de docentes para a escola do campo é dada por serem locais de difícil acesso e, geralmente, são as últimas vagas a serem buscadas pelas/os docentes.

Todavia, a Educação do Campo deve ser considerada, no sentido de pensarmos na práxis da(o) professor(a) a partir de sua prática social e de suas(seus) estudantes, diante da visão das pessoas do campo, na teia de todo o processo histórico e social. Não é nosso

objetivo a Educação do Campo, apenas entendemos que há oportunidade para que outras(os) pesquisadoras(es) possam buscar a compreensão da Educação do Campo no Estado do Paraná a partir de uma realidade concreta.

Nesse meio, salientamos que o papel da educação é orientar os indivíduos contemporâneos à sua época e, conseqüentemente, levá-los ao conhecimento do produto das gerações humanas elaborados coletivamente (SAVIANI, 2013). Assim, essa possibilidade é dada pela mediação da prática educativa na prática social, contudo, essa prática social das pessoas do campo não se refere somente à realidade do campo, mas à prática social do indivíduo do campo no contexto de toda a realidade atual. Já a compreensão da prática social das(os) estudantes do campo e das professoras(es) nas escolas públicas (do campo ou não) é equivalente e devem buscar a superação desse arranjo social, entretanto, isso é possível quando se considera toda a teia que estrutura a atual sociedade e as suas relações e determinações ocultas e não somente uma realidade desprendida de toda armação (BASSO; BEZERRA NETO, 2012).

Redirecionando o rumo de nossa formação, vimos que cinco (05) professoras(es) já haviam participado de alguma formação ligada ao tema sexualidade na Educação, sendo que duas delas frequentaram o curso de “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE), promovido pelo governo federal, a SEED-PR e a UEPG, um(a) participou do Congresso de Educação LGBT promovido pela SEED-PR e dois(duas) dos docentes cursaram, em Curitiba, um processo de formação continuada, promovido pela SEED, que contemplou a temática gênero e sexualidade.

Logo após as apresentações, evidenciamos a importância da participação delas(es) no processo formativo para o desenvolvimento da pesquisa em Educação em Sexualidades Crítica, bem como os motivos da temática da pesquisa e a relação com a formação continuada de professoras(es) da educação básica. Assim sendo, apresentamos o plano de trabalho do primeiro encontro, considerando o principal objetivo de compreender os constituintes da prática social do grupo participante do processo formativo e contínuo.

Era fundamental compreendermos o pensamento das(os) professoras(es) em relação à temática sexualidade desenvolvida nas escolas públicas até o presente momento, as relações existentes entre as(os) envolvidos (relações entre professor(a) e coordenação e, entre as(os) pares) e outros elementos do cotidiano, que pudéssemos considerar como ponto de partida para a condução de nosso processo formativo.

Informamos que o conteúdo deste curso seria abordado sob um aspecto político ideológico, por um processo teórico-metodológico que apresenta suporte no materialismo histórico-dialético, com a finalidade de buscar transformações sociais.

Como estratégias possíveis para o reconhecimento da prática social, buscamos trazer à tona as questões existentes no entorno da temática sexualidade, quais estratégias adotadas e de que formas são apresentadas pelas escolas para o enfrentamento dos problemas. As(Os) participantes aproveitaram do momento e desabafaram. Selecionamos alguns relatos das(os) docentes:

(...) Acho que não deveria ser só da escola esse trabalho, deve ser no máximo compartilhado a responsabilidade com a família. A escola tem responsabilidade conjunta (P M).

(...) Temos um caso de uma transexual na escola, neste caso, na escola do campo em que eu trabalho, que ela é aceita pelos seus colegas, mas um dia ela trocou de namorado e foi uma situação que gerou tumultos e chegou na escola, o que para nós foi muito difícil a situação. Acho que nós somos mais preconceituosos que os alunos, pois eles são uma nova geração que entendem melhor. Nós viemos de uma geração com uma educação rígida e por mais que não somos preconceituosos, fica difícil contornar certas situações (P F).

(...) Algumas meninas já estão aparecendo grávidas antes mesmo de terminar o ensino fundamental. A situação aparece mais ainda no ensino médio. Já temos cinco casos de meninas grávidas aqui na escola (P Q).

(...) Sempre faço cursos nessa área! Acho importante essas questões serem tratadas na escola. (...) Se fosse professor de Ciência e Biologia faria projetos com a saúde para fazer trabalhos de educação sexual (P M).

(...) A homossexualidade, para mim, sempre foi um fato muito natural, no meu dia a dia e em sala de aula. Algumas vezes, me deparo com situações como piadas, preconceitos, etc. Aí entra o jogo de cintura, pessoas como eu, que não têm preconceito, conseguem lidar de uma forma melhor com essas situações (P B).

(...) Muitas vezes não fazemos nada diante de muitos problemas que aparecem porque, às vezes, não estamos preparados, outras vezes, a gente observa muita resistência da equipe pedagógica, problemas com os pais dos alunos e até professores que dizem que não pode aceitar certas coisas, pois realmente é errado e não é de Deus (P L).

Vimos, como no relato de P M a forte indicação das(os) envolvidas(os) de que a Educação em Sexualidades deve ser compartilhada com a família. Teve até exemplo de um relato que sinaliza a família como a responsável pela formação de suas(eus) filhas(os), como “(...) a família é a mais interessada e responsável pela educação sexual de seus filhos (P U)”. É pressuposto que as(os) professoras(es) que negam a discussão da temática sexualidade nas escolas, responsabilizando a família, fundamentam-se “(...) de que nela estão implicadas

escolhas morais e religiosas” (LOURO, 2003, p.131). Porém, este tema, independente da prática da escola, faz parte do cotidiano das(os) estudantes.

Para Figueiró (2002), negar-se em falar de sexualidade na escola é uma forma de “educar” as(os) estudantes, demonstrando, por parte do indivíduo, a visão negativa da sexualidade. A negação do tema pela escola implica em uma instituição sem interesse na transformação histórica da própria instituição, porquanto só a escola é capaz de avançar quanto ao silenciamento dos temas relacionados à sexualidade e superar os mecanismos de adaptação instaurados ao longo da história da instituição escolar (FIGUEIRÓ, 2014). Portanto, é importante entendermos a relevância da temática na sala de aula, pois “(...) a sexualidade se manifesta, então a todo o momento, em todo e qualquer espaço em que o sujeito, meninos e meninas, homens e mulheres, está inserido” (JESUS, 2007, p. 190).

Considerando os depoimentos iniciais de P F, P Q, P B e P L, imprimimos um compromisso político à prática da(o) professor(a) e a toda a sua prática social, pois entendemos que é primordial oferecermos, durante o processo formativo das(os) envolvidas(os), a compreensão de que “(...) o saber-fazer constitui uma das necessidades imediatas para a sua imagem de profissional, para uma percepção mais crítica e menos assistencialista do valor no seu trabalho” (NOSELLA, 2005, p.146).

A partir dessa intenção, elaboramos a proposta do processo formativo contínuo, entendendo que uma Educação em Sexualidades Crítica pode oferecer condições para que as(os) professoras(es) possam lidar com a homofobia, como vimos no relato de P F, P B e P L, não apenas normatizando o dever de compreensão e respeito às homossexualidades e bissexualidades e às pessoas transgêneros e travestis, mas criando condições “(...) de uma prática social dotada de intencionalidade de democratizar” (LORENCINI JÚNIOR, 1997) as(os) estudantes, para que possam elevar a compreensão do sexismo e da heteronormatividade e os modelos de hegemonia enraizados ao longo das civilizações paralelo às diferenças sociais e, assim, “(...) rompendo com a velha concepção de cultura, (...) negando, assim, a inocência paradisíaca que reina na escola capitalista” (SAVIANI, 2013, p.40).

Esse compromisso político remete às práticas em que as(os) docentes, a partir da compreensão e a elaboração da historicidade humana da sexualidade, não podem se silenciar diante das diferentes formas de expressões das sexualidades e dos problemas reais na sala de aula, uma vez que o silenciamento favorece o não domínio do saber histórico, do saber acumulado sobre as sexualidades dos indivíduos na cadeia da história universal, o que



propicia a reprodução dessa sociedade burguesa, elitista e normatizadora em relação à temática na Educação e desfavorece a formação concreta das futuras gerações.

Enquanto ouvíamos os depoimentos das(os) participantes, buscávamos refletir sobre a oportunidade daquele processo formativo, como outro exemplo, quando notamos a indicação de profissionais da saúde para o desenvolvimento de um trabalho de Educação em Sexualidades Crítica nas escolas públicas. Este fato nos remete a pensarmos na história de como este conteúdo se inseriu nas escolas ao longo dos últimos séculos, ou seja, como médica e higienista. Consequentemente, ainda nos últimos anos, destacamos uma “biologização” da sexualidade expresso, principalmente, nas disciplinas de ciências e biologia (BIANCON, 2005).

Foucault (1990) afirma que o início da discussão sobre sexualidade na escola fora marcado pela valorização da biologia da sexualidade centrada no desenvolvimento da fisiologia da reprodução e de uma normatização apoiada em um discurso médico e científico, centralizando e normatizando a reprodução nas relações sexuais e excluindo as demais manifestações da sexualidade, como na infância e na velhice, a diversidade sexual e a masturbação.

Assim, “a formalização da educação sexual na escola é recente e parece haver uma tendência a mantê-la restrita ao âmbito das ciências biológicas, visando o conhecimento dos sistemas de reprodução para evitar a gravidez indesejada ou o contágio por DST” (BRASIL, 2009, p.179). Este contexto colaciona-se com o trabalho de profissionais da saúde e com o trabalho de professoras(es) de ciências e biologia.

Assim, o interesse maior do trabalho de Educação em Sexualidades Crítica deve emergir do(a) educador(a) em uma escola pública para a compreensão do gênero humano e a importância da descentralização do poder entre as relações humanas na construção cultural e histórica, sensibilizando crianças e jovens para se apropriarem de instrumentos necessários na luta contra à discriminação, à segregação, às hegemonias e ao silenciamento na prática social.

Nesse sentido, ao compartilhar as questões da temática sexualidade na Educação, assimilando as narrativas de P M e P B, adotamos uma postura para o desenvolvimento de nossa formação não normatizadora, a qual não coloca as pessoas segundo a condição de natureza física e biológica, mas que considera-as(os) formados a partir de sua história de vida e do processo ocorrido ao longo das civilizações, expressas nas relações humanas na construção do material, entendendo a necessidade de instrumentalizá-las(os), para que possam dar conta das questões de gênero e a diversidade sexual, especialmente, no que concerne à inferiorização do feminino e à organização sexista e heteronormativa presente nas relações

determinantes, bem como as recentes modificações sociais que estamos vivenciando, fruto das transformações de outros interesses.

Verificamos, por meio dos depoimentos das(os) professoras(es) P K, P F e P L, que a visão distorcida relacionada à temática sexualidade ocorre em função das atitudes e comportamentos de toda a comunidade escolar e da população adjacente, resultado de preconceitos existentes nas relações sociais alienadas, nas relações de poder geradas pela existência da hegemonia, estabilizada e naturalizada pela ideologia dominante e, principalmente, pela falta de conhecimento apresentada sobre os temas. É notório, ainda, que dentro dos vários temas relatados, a diversidade sexual é a mais instigante e em evidência.

Aproveitando a evidência dada à temática da diversidade sexual, investigamos como as(os) professoras(es) lidavam com as questões das homossexualidades na sala de aula e destacamos as seguintes falas.

(...) é um problema muito difícil! Fico muito sem saber o que fazer! Fico muitas vezes sem ação! Problema complicado que nos deixa em saia justa! Até porque o aluno escolhe uma coisa que não é normal e se comporta muito diferente, e muitos alunos não entendem, e às vezes, a gente nem sabe o que fazer, gerando vários problemas na sala de aula (P K).

(...) o problema é que cada um tem uma opinião fruto do que aprendeu com a família, os amigos e fica complicado a gente interferir na vida deles (P U).

Aproveitamos o ensejo da última narrativa para levar a uma reflexão de algo que muito ocorre, nas escolas, em relação às sexualidades, devido à influência de metodologias de ensino-aprendizagem que valorizam a troca de opiniões no processo de sistematização do conhecimento, visto que “(...) a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. (...) A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência)” (SAVIANI, 2013, p. 14).

Nesse mesmo sentido, a educação, que não se preocupa em desvendar os conhecimentos objetivos nas relações determinantes produzidas pelas pessoas, não tem condições de elevar as(os) estudantes à concreticidade do conhecimento real, permanecendo o que se aprende nas relações ideológicas e hegemônicas, dadas na família e entre as(os) demais participantes da sociedade. Portanto, a naturalização das ideias que produzem as alienações se inicia na família, prossegue na sociedade e, à proporção que se eleva à complexidade das estruturas sociais, segue dois tipos de trabalho, em que as(os) professoras(es) representam o trabalho intelectual de produção de ideias.

Nestes termos, como grupo pensante, os docentes possuem o poder de transmitir as ideias dominantes pela escola, julgando, pensando, determinando e reproduzindo tais ideias, não socializando um conhecimento real, com ideias postas como universais abstratas (CHAUI, 2005). Assim, é importante que as(os) docentes compreendam a importância do seu papel social, fato que pouco notamos, inicialmente, nos relatos produzidos no processo formativo, uma vez que situadas(os) na esfera do trabalho “não-material”, em que o produto não se separa do ato de produção, mas apresenta a função de socializar a todas(os) o acesso aos elementos necessários à constituição da humanidade.

A maioria dos depoimentos apresentados anteriormente não trouxemos para o debate, pois faremos ao longo deste trabalho em oportunidades comuns àquelas e já apresentadas. Encaminhamos, logo em seguida, para que expusessem, de imediato, o que pensam e entendem sobre a sexualidade. Assim, conforme foram comentando, direcionaram, novamente, o assunto para a diversidade sexual. O que chamou a nossa atenção foi verificar que, ao invés de se pronunciarem a respeito do que seria sexualidade em um contexto geral de todas as pessoas, discutiam o assunto da homossexualidade e, principalmente, as interpretações que faziam sobre a diversidade sexual, como podemos examinar em “(...) homossexualidade eu acho que é o menino que quer ser mulher. Na sala tem uns que são bem agitados (...) O homossexual escolhe ser assim! É diferente e não é normal! (P K)”.

Na verdade, a forma como veem as homossexualidades é produto dos processos de alienação social das condições sócio-históricas concretas em que vivem as pessoas. Assim, para superarmos essa visão caótica das homossexualidades, precisamos compreender as relações sociais, históricas, culturais, econômicas, políticas e intelectuais alienadas e concretizadas na sociedade, que se promoveu na exploração de uma classe social sobre outra. Nesses termos, deixamos os relatos das(os) docentes P F, P Q, P B, P L e P U para serem analisadas juntamente com outras semelhantes que aparecem logo adiante.

Ciente do problema e diante das participações nas discussões apresentadas pelos grupos, identificamos alguns motivos que indicam o entendimento da prática social em relação à temática sexualidade, gênero e educação:

- a. Não compreendem a realidade concreta em seu entorno e não buscam a sua compreensão a partir de teorias científicas e filosóficas;
- b. Não apresentam conhecimentos teóricos em torno das questões de gênero e a sexualidade e, quando apresentam, não os articulam em suas relações sociais, tornando-as(os) alienadas(os);

c. Não apresentam intencionalidade durante as ações em sala de aula, nem relacionam os conteúdos de suas disciplinas ao tema sexualidade fundamentados à uma teoria crítica não-reprodutivista.

Diante de tais considerações, a realidade vista por uma concepção dialética, a partir da concepção de mundo de Marx, apresenta um realismo materialista, tomado pela materialidade, pelos meios de produção e reprodução da vida, considerando sua historicidade no conjunto dos indivíduos na organização da sociedade. Nesse sentido, a dialética significa a maneira, contraditória e em transformação, como as pessoas pensam os contrastes da realidade. Assim, a dialética é uma forma de compreender o mundo reconhecendo que a verdade atual é momentânea e muda conforme a evolução da ciência, da produção humana e da prática social. Assim, no caso em particular, a sexualidade não é compreendida científica e filosoficamente.

A sexualidade pode ser compreendida por diversos aspectos devido à sua complexidade e importância nas dimensões da vida humana. No mesmo sentido, a compreensão da diversidade sexual, atrelada à compreensão da sexualidade, pode ser percebida da mesma maneira e, desta forma, vimos que as(os) docentes não apresentam conhecimento sistematizado quanto a sexualidade, como vimos na expressão de P K “(...) homossexualidade eu acho que é o menino que quer ser mulher” e, tampouco, saber filosófico, para a compreensão dialética do conhecimento concreto e objetivo para a compreensão da diversidade, as quais dão conta de explicar as leis do desenvolvimento do mundo social e natural em torno da sexualidade, como observamos na expressão de P F “(...) nós viemos de uma geração com uma educação rígida e por mais que não somos preconceituosos, fica difícil contornar certas situações”.

Na mesma linha de raciocínio, observamos que, ao apresentar conhecimento sobre sexualidade, não compreendem as relações criadas pelo próprio gênero humano, em condições historicamente determinadas, como a instituição social, por exemplo, a família, como observamos em P U.

Considerando as instituições sociais,

(...) Marx observou que a sociedade nasce pela estruturação de um conjunto de divisões: divisão sexual do trabalho, divisão social do trabalho, divisão social das trocas, divisão social das riquezas, divisão social do poder econômico, divisão social do poder religioso e divisão social do poder político. Por que divisão? Porque em todas as instituições sociais (família, trabalho, comércio, guerra, religião, política) uma parte detém poder, riqueza, bens, armas, ideias e saberes, terras, trabalhadores, poder político, enquanto outra parte não possui nada disso, estando subjugada à outra, rica, poderosa e instruída (CHAUI, 2005, p. 217).

Estas divisões revelam as condições materiais da vida social e política nos modos de produção da história, ignorando os elos determinantes das expressões das sexualidades ao longo da expressão da vida humana. Engels (1974) aponta, também, as bases objetivas da opressão da mulher no processo de formação das civilizações retratando a instituição da propriedade privada e da família monogâmica. Assim, desconsideramos as condições histórico-sociais concretas das dimensões humanas que norteiam as sexualidades das diferentes pessoas, produzidas anteriormente pelas(os) próprias(os) mulheres, homens e travestis, (não reconhecendo esta produção como uma criação estritamente humana), por não nos reconhecer como agentes e instituidores da própria sociedade ou por caminhar com a crença de sermos pessoas livres, ignorando que os pensamentos são construídos pela própria sociedade, ou, segundo Chauí (2005), por uma “dupla alienação”.

Podemos exemplificar estes fatos ao considerar, novamente, a expressão da(o) docente P F, pois quando dizemos que uma pessoa transexual gera tumultos, em uma instituição de ensino (escola), porque não é aceita pelas(os) suas(seus) colegas, desprezamos o indivíduo humano, aceitando o fato de que as pessoas são o que são apenas por vontade (transgênero e pobre, no caso da estudante referenciada) e, como se não houvesse quaisquer peso social, econômico e político sobre toda a comunidade escolar (inclusive sobre a estudante transexual), advindo do senso comum, imaginadas explicações ideológicas e percebidas de forma imediata.

Igualmente, observamos quando fazemos uma afirmação homofóbica, como a fala de P K “o aluno ‘homossexual’ escolhe uma coisa que não é normal, se comporta muito diferente e muitos alunos não entendem”, fundamentada em critérios de que se formaram algumas pessoas superiores (heterossexualidades) e outras inferiores (homossexualidades e bissexualidades) ou como outro exemplo a partir do relato de P F, observamos sua compreensão de que os tumultos na escola são justificados pela “razão” de que pessoas transgêneros são inferiores às pessoas cisgêneros (quando afirma-se que um grupo é aceito pelo outro), esquecendo-se que as diferenças são criações instituídas socialmente pelo próprio gênero humano, determinadas pela organização social “humana” (família, comércio, Estado, religião, política e economia), bem como pelas condições econômicas, sociais e culturais em cada momento histórico (historicidade).

Assim, acreditamos que o rompimento com essa relação imediata é o primeiro passo para compreender a importância do olhar para a prática social em uma perspectiva filosófica e educacional mais elaborada, pois “(...) a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade não ocorre de forma imediata, mas deriva do processo de

mediação, em decorrência das relações das pessoas entre si e com a cultura” (KASPCHAK; GASPARIN, 2013).

Por conseguinte, provocamos as(os) envolvidas(os) a pensarem nas relações existentes na prática social pertinentes às expressões das sexualidades com um olhar histórico-social para as relações humanas e reconhecendo, dessa forma, os aspectos historicamente acumulados ao longo das transformações sociais. Assim, as(os) docentes vislumbraram sobre a importância de compreender a sexualidade nas suas diversas vertentes como produto dos conhecimentos filosóficos, artísticos, científicos, sociais, econômicos, políticos, ideológicos e outros. Dessa forma, percebíamos que as(os) professoras(es) debatiam conforme os estímulos, os desafios, os problemas que apresentávamos a elas(es), no geral, em relação à educação e, em específico, no caso da Educação em Sexualidades Crítica.

Sugerimos que se organizassem em grupos e que escolhessem um tema para escrever as experiências que tinham nas suas diversas relações sociais. No entanto, as discussões foram realizadas de forma ampla e o tema homossexualidade foi novamente escolhido pela maioria. Porém, no final das discussões, cada um escreveu, em particular, o que pensava sobre a situação, como observamos na fala de P O.

(...) Em pleno século XXI, a aceitação da homossexualidade é muito complicada ainda. As pessoas sofrem muito preconceito em todos os lugares. Vejo isso na igreja e em toda a sociedade. A escola busca talvez uma melhoria para esta situação. Mas acho ainda muito difícil as pessoas aceitarem. Muitos dizem que não têm preconceito, mas no fundo é da boca para fora, por exemplo, com o filho do vizinho está tudo certo, mas e com o seu? Nada certo! (P O).

Antes de analisarmos este relato, optamos por trazer uma pesquisa realizada pela Fundação Institutos de Pesquisas Econômicas - FIPE e o MEC/INEP (2009), cujo objetivo é analisar a abrangência e incidência do preconceito e da discriminação com o público presente no ambiente escolar do nosso país, proveniente de professoras(es), estudantes, diretoras(es), profissionais da educação, pais, mães ou responsáveis e membros do conselho escolar. Foram analisadas 501 escolas, nos 27 estados, observando que 93,5% das(os) respondentes demonstraram preconceito de gênero e 87,3% das(os) pesquisadas(os) apresentaram preconceito em relação à orientação afetiva e sexual (FIPE - MEC/INEP, 2009). Nesses termos, identificamos depoimentos de professoras(es), em nosso primeiro encontro, que reiteram a pesquisa realizada pela FIPE e o MEC/INEP, como seguem:

(...) As religiões de origem judaico-cristã tratam a sexualidade como pecado. Acredito que o controle social dos desejos (alimento, água, moradia, vestimentas) é

mais efetivo com o controle do sexo. Não morremos sem sexo, mas a punição sexual nos mantém sempre em débito com o “Deus” das religiões. Porém, por um outro lado, ainda percebo a imputabilidade da culpa pelas violências sofridas por crianças e adolescentes pelas ações de sedução (meninas) ou expressividades (homossexuais). E sei que a pedofilia é uma realidade presente em alguns lugares (P P).

(...) A gente aceita os outros, os alunos, os amigos homossexuais, mas não o filho como homossexual. Pois em cidades pequenas temos a violência psicológica, podendo levar muitos ao suicídio, e em cidades grandes, temos a violência física, pelos homofóbicos (P C).

(...) uma professora protestante falou que ensinar gênero e sexualidade nas escolas é abominável aos olhos de Deus (P V).

Sabemos que a expressão das homossexualidades, para muitas(os) jovens, as(os) colocam em situações de isolamento, angústia e em condição de oprimidas(os), determinada pelas relações alienantes estabelecidas na produção da cultura humana. A religião prevalece como sendo o constituinte alienante cultural encontrado em maior frequência nas preleções das(os) envolvidas(os), o que dificulta a Educação em Sexualidades Crítica nas escolas públicas.

A proposta é que a escola possa formar cidadãs(ãos) críticas(os) e reflexivas(os), capazes de romper com a maneira prática-utilitarista de ver a realidade, compreendendo-a de forma indissociável entre teoria e prática apropriada de forma consciente e histórica, buscando um mundo unitário e coerente, além de questionadores das várias ordens sociais, com compromisso político na luta pelas desigualdades.

Nesse meio, a escola necessita apresentar uma Educação em Sexualidades Crítica em uma esfera laica, pois torna o ambiente escolar democrático e, ao mesmo tempo, estende culturalmente a posição política de seus intelectuais, promovendo respeito a toda diversidade de gênero e sexualidade, como também religiosa. A escola não é espaço para manifestações religiosas, mas um ambiente que garante a socialização de conhecimentos necessários à formação do ser social-crítico e reflexivo.

(...) a emancipação social dos aspectos alienatórios por via da religião ou das culturas religiosas será fundamental para a construção de uma sociedade democrática e igualitária, como almejado pelos defensores de uma sociedade socialista que tenha por base o materialismo histórico e dialético (DUARTE; BEZERRA NETO, 2013, p.53).

A escola, desta maneira, pode considerar o homem histórico e social no compromisso de tornar as(os) estudantes políticos para lutar pela democracia, reprimindo a dominação. Para tanto, é importante que as(os) professoras(es) apropriem-se das obras e intelectuais capazes de

elevá-las(os) ao conhecimento significativo, que valorize e repense criticamente nosso processo histórico e, conseqüentemente, entenda a prática social para que a(o) docente possa, em sua práxis (prática orientada pela teoria), cumprir com seu papel de agente transformador(a) da sociedade.

Assim, no processo formativo em continuidade intencional de reconhecimento da prática social e, em específico, a prática da(o) professor(a) na sala de aula, elaboramos com as(os) participantes um panorama sobre os conceitos de sexualidade e a inserção deste tema na escola, conceitos importantes das obras e intelectuais das(os) marxistas, a educação informal e as relações sociais alienadas de nossa sociedade e a Educação em Sexualidades Crítica nas escolas públicas, possibilitando que as(os) docentes, junto com o professor formador, pudessem articular os dados com a formação de professoras(es) em nosso país, compreendendo a Educação em Sexualidades Crítica de forma específica.

A partir do depoimento das(os) envolvidas(os), pudemos traçar os elementos que colaboraram para a compreensão das dificuldades do desenvolvimento de um trabalho educativo com a temática sexualidade nas escolas públicas. Primeiramente, as(os) professoras(es) manifestaram que a temática sexualidade deve ser tratada em todas as formações iniciais, fato que ainda não ocorre. Todo o grupo se expressava, enfaticamente, no sentido de que, em sua formação inicial, em momento algum fora abordada qualquer relação com o tema. Considerando a participação de licenciados das áreas de Sociologia, História, Ciências Biológicas, Geografia, Matemática, Artes, Língua Portuguesa e Inglesa, Pedagogia e profissionais correspondentes a maioria das disciplinas que compõem o Ensino Fundamental e Médio, com especialização na área de Educação ou Ensino, observamos que esta preocupação com a formação revela a insegurança em trabalhar a referida temática no âmbito escolar e a possibilidade de promover ações interdisciplinares para a compreensão concreta do contexto social. Isto significa que poucos dos envolvidos(os) tiveram formação específica com o tema sexualidade durante o exercício da profissão. Relataram, ainda, que é recente a preocupação política do estado do Paraná com as questões de gênero e que, apesar de entenderem a importância, não se sentem preparadas(os) para desenvolver a temática na sala de aula.

As (Os) docentes enfatizam que as políticas de educação são descontínuas, pois dependem que o governo estabeleça e aprove as políticas normativas de educação do estado e, muitas vezes, a realidade das propostas não condiz com a realidade da escola. Defendem, inclusive, a ideia de uma política educativa independente da política do estado.



(...) Precisamos defender nossa autonomia, mais do que no sentido econômico, no sentido político. Cada vez que muda o governo, a gente é obrigado a seguir um modelo! Às vezes, muda o partido e eles mudam só para dizer que vão fazer diferente do partido anterior, ainda sem compromisso com os alunos (P M).

Por isso, salientamos a importância em discutirmos a prática além do desenvolvimento da teoria sobre a prática, ou melhor, pensarmos o problema de como pensar na teoria a partir da prática. Assim sendo, vimos uma prática com entraves e temos que pensar a respeito deles. Diante dessa colocação, entendemos que a questão da descontinuidade na educação é um fato limitante para o desenvolvimento, inviabilizando avanços educacionais.

(...) Parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade, não há como fazer frente às questões especificamente educacionais, dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade. Portanto, a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto, mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas, quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído (SAVIANI, 2013, p. 109).

A necessidade e a importância do trabalho de Educação em Sexualidades Crítica são compreendidas, porém indicam que ainda não possuem uma autonomia política e econômica para a evolução de propostas educacionais. Segundo o depoimento das(os) envolvidas(os), a autonomia econômica, refere-se ao problema da quantidade de horas-aula e o tempo necessário para preparo das aulas e de seus estudos e o cumprimento da sua jornada de trabalho, o que “reflete na formação dos professores, que também resulta precária, sendo agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas, o que, em consequência, traz dificuldades para a teoria” (SAVIANI, 2013, p. 98).

O processo formativo das(os) participantes sofreu com esse problema apontado, pois tínhamos certas dificuldades em encontrar um horário comum a todas(os) devido à carga horária e a jornada de trabalho das(os) participantes, os cursos obrigatórios do estado que estavam fazendo, pois a greve impossibilitou a ocorrência da jornada pedagógica do início do ano, e outros cursos que as(os) participantes também realizavam; problemas que dificultam as(os) professores estudarem e se apropriarem de teorias para o desenvolvimento de sua práxis, isto é, a sua prática alimentada da teoria (SAVIANI, 2013). Além desses, outro problema é o receio do trabalho de Educação em Sexualidades devido à preocupação com os pais e as mães das(os) estudantes e com os pares e a equipe pedagógica (BIANCON, 2005)

que, em muitos casos, não pactua com o desenvolvimento da proposta, como vimos no depoimento da(o) docente P L, já referido anteriormente.

Tendo em vista tais considerações, tentamos esclarecer que a autonomia da(o) professor(a) deve ser dirigida para a emancipação de uma sociedade, no sentido de ser guiada por valores racionais, de justiça e satisfação de todas(os) pela democratização. A(O) profissional necessita compreender o sentido da conquista pela autonomia, para refletir sobre as ideologias e os condicionantes institucionais, buscando alternativas para a libertação de opressões políticas e sociais dirigidas às instituições de ensino (CONTRERAS, 2007).

Por conseguinte, consideramos a discussão do tema autonomia e as questões econômicas e trabalhistas importantes para as(os) educadoras(es) e para o bem da sociedade. Além disso, compreendemos a importância dessa autonomia, independente das políticas, para que as(os) profissionais da educação possam desenvolver suas ações pedagógicas de acordo com as intenções do ensino nas escolas pública, tão necessário para a transformação da sociedade. Logo, com essa ideia salientamos a importância de um processo formativo com viés político e a preocupação com um ensino crítico, consciente que aspire à emancipação de todas(os) com superação da dependência econômica, social, cultural e livre de opressão.

Mesmo posteriormente às discussões, vimos depoimentos de participantes alegando o problema da temática sexualidade na escola, no tocante à diversidade sexual, apontando a falta de conhecimento em relação ao tema. Analisemos a declaração a seguir:

(...) não sei como começar a falar em qualquer momento sobre homossexualidade, nem sei definir, nem conheço o que nada dos fatores que levam uma pessoa ser homossexual. Não entendo, por exemplo, as diferenças entre tantos tipos como homossexuais, transexual. É tudo igual para mim! Considero um tema novo e tenho muita dificuldade. Como tenho caso na família não é fácil. Sofre a família inteira e inclusive a própria pessoa. Tenho dificuldade de falar sobre, tanto pela ignorância quanto por conta da própria cultura. Por isso, precisamos aperfeiçoar mais, não sabemos lidar com essas situações na escola (P R).

A princípio, os problemas reservados à visão quanto às homossexualidades são frutos da ignorância do indivíduo em relação à compreensão da sexualidade. Nesse sentido, a compreensão da sexualidade é a ferramenta necessária para a concepção das homossexualidades. No entanto, verificamos que poucas(os) participantes deram conta de definir as homossexualidades e, principalmente, não houve docente que auferiu expressar uma abordagem sócio-histórica, no momento solicitado, ao escreverem sobre o tema.

Ainda que nas agendas do governo, por exemplo, haja um discurso sobre a sexualidade e uma preocupação com a diversidade sexual e de gênero, não se assume uma

visão capaz de demonstrar os discursos alienados nas relações humanas e na construção cultural, não retrata o processo histórico-social e as intencionalidades existentes na sociedade. Tal condição fica explícita nos próprios cursos formativos de professoras(es) e na compreensão das(os) participantes no tocante aos temas da sexualidade, como se a intencionalidade e as condições sociais e históricas dos homens e mulheres fossem condições independentes.

Isto posto, consideramos que os estudos sobre homossexualidades e as demais orientações afetivas e sexuais, como as bissexualidades, as heterossexualidades, e as identidades de gênero cis e trans como as travestilidades e transexualidades, envolvem um processo intencional e sistematizado, no processo ensino-aprendizagem, para que a(o) aluna(o) vá além do conhecimento cotidiano e assuma um caráter de compreensão do indivíduo humano (ontologia) nas suas expressões relativas à identidade de gênero e de orientação afetiva e sexual, nas diversas esferas constitutivas do ser social (a ciência, a arte, a religião, a moral, a política, a economia) em uma perspectiva historicista e analisada como um processo histórico contraditório, heterogêneo, por meio das concretas relações sociais de dominação e alienação.

(...) quando a ontologia é entendida na perspectiva do materialismo histórico e dialético, a essência passa a ser visto como algo que é gerado ao longo do processo histórico e, portanto, algo que só pode ser devidamente compreendido com base em uma perspectiva histórica (DUARTE, 2011, p.39)

Nessa perspectiva, ainda acreditamos que essas diferenças quanto ao gênero são, concomitantemente, formadas no decurso do processo histórico, junto à desigualdade econômica e de classe e não resultantes de diferenças biológicas (LEONTIEV, 1978). Portanto, destacamos a pedagogia histórico-crítica como proposta intencional de abolir os entraves que as relações sociais determinam sobre a livre expressão e formação humana. Assim, priorizamos uma pedagogia com fundamentos teóricos marxistas, que centraliza a questão da dialética, do movimento e das transformações, isto é, uma dialética do movimento real.

(...) Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2013, p.120).

Por conseguinte, nos referimos às obras produzidas em educação e a temática sexualidade. As(Os) participantes expressavam sobre a importância de estudar e se apropriar dos conhecimentos elaborados, científicos, embora assumem que não conhecem autoras(es), como podemos verificar nos relatos “(...) acredito que precisamos estudar para depois assumirmos um trabalho desse na escola (P Q)” e “(...) teríamos que ser preparados para lidar com a temática. Teríamos que estudar muito em casa (P L)”.

Apesar de ter cinco participantes que já fizeram cursos com a temática sexualidade (três em cursos específicos), havia um, entre eles, que já tinha lido alguns livros relacionados ao tema. Talvez tais considerações podem justificar algumas falas como as retratadas a seguir.

(...) Acho que as pessoas são gays porque nascem, é biológico e a gente preconceituoso porque além de ser algo que parece estar contra a natureza biológica ainda é cultural, aprendemos ser preconceituosos naturalmente achando que é certo ser assim preconceituoso (P K)!

Por entenderem a natureza humana como a base formadora da personalidade dos indivíduos e, conseqüentemente, das sexualidades, bem como pelo processo formativo vivenciado pelas(os) participantes ao longo de suas formações, não compreendem os aspectos da sexualidade em um contexto crítico e dialético do material humano.

Nesses termos, as(os) docentes participantes solicitaram fundamentação teórica para a compreensão da sexualidade e as diferentes expressões destas sexualidades. Apresentamos, inicialmente, Costa (2005), que considera o fator biológico, psicológico e social nas expressões das sexualidades, apesar de entendermos, ainda, não ser suficiente para a compreensão em sua totalidade. Preocupamo-nos pela evidência do fator social como determinante nas relações sociais para a construção das sexualidades.

(...) por um processo de socialização, os seres humanos constroem uma maneira peculiar de ser, numa interface constante com o meio ambiente no qual se encontram inseridos. Isto implica numa apropriação e percepção do corpo sexuado, em confronto com o esperado e atribuído a cada um, no decorrer de seu processo individual de desenvolvimento (BRÊTAS, 2011, p.87).

Nesses termos, consideramos como conteúdo a ser trabalhado, no curso formativo de professoras(es), o processo de socialização determinado por uma história, produto de um acúmulo, das concretas relações de dominação e alienação nas transformações das civilizações. Portanto, consideramos relevante apresentar os conceitos que auxiliam a compreensão das identidades sexuais (sexualidades), postergando, para os demais encontros, o esclarecimento às(aos) participantes quanto ao processo histórico na produção da cultura

humana com proposta articulada à superação da sociedade, vigente em direção à sociedade igualitária, isto é, sem classes (econômica).

Para esclarecermos as(os) participantes sobre as obras que fundamentam o processo formativo e a questão das sexualidades (identidades de gênero e de orientação afetiva e sexual), apresentamos as obras de Figueiró (2006, 2007 e 2013), Brêtas (2011), Louro (2000, 2013 e 2014), (2008), Jesus (2012), Maio (2011), Nunes (2013) e o livro intitulado "Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores/as em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais". Assim, os conteúdos desenvolvidos foram aspectos e composição da sexualidade, conceitos de sexo biológico, identidade sexual e de gênero, papéis sexuais, orientação afetiva e sexual ou orientação do desejo sexual, o que levou a uma abordagem nas identidades sexuais como as heterossexualidades, homossexualidades, bissexualidades, assexualidades, como nas identidades de gênero cis e trans (as travestilidades e as transexualidades) e os transgêneros sob o aspecto da funcionalidade (transformistas, *dragqueens* e *drag kings* e *cross-dressers*) (JESUS, 2012) e a expressão do termo LGBT, utilizado nos congressos de educação referentes à temática no estado do Paraná.

Lembramos que, entre as(os) autoras(es), há diferenças quanto aos critérios para classificarem os diferentes termos e expressões relacionados à sexualidades. Porém, estabelecem os critérios com base em fundamentos teóricos assumidos em suas trajetórias.

Finalizamos esse encontro esclarecendo que o processo formativo, por apresentar um viés político, é essencial que as(os) envolvidas(os) compreendam a prática social indicada por eles, durante todo o encontro, percebendo na realidade, o machismo, o sexismo, as violência de gênero e as identidades de gênero e identidades sexuais, a necessária intervenção do direito das mulheres e das minorias, a questão do aborto em nosso país, a gravidez em adolescentes, as políticas públicas para as doenças sexualmente transmissíveis e, ainda, as dificuldades e as perspectivas da Educação em Sexualidades Crítica nas escolas públicas, com base no materialismo histórico dialético, com proposta de reflexão, que qualifique o ponto final da prática social das(os) envolvidas(os). Para cumprimento dessa última consideração, apresentamos nossa proposta de Educação em Sexualidades Crítica.

Nossa proposta tem como objetivo e finalidade sensibilizar as(os) participantes, possibilitando que, no final do processo formativo, não apresentem comportamentos preconceituosos e que se preocupem em buscar uma sociedade justa, igualitária, socialista e que defenda os gêneros e as sexualidades, a partir da apropriação dos conhecimentos científicos e filosóficos para uma Educação em Sexualidades Crítica. Esperamos que as(os) docentes, ao final do curso, apresentem instrumentos necessários para melhor enfrentar as

questões em torno da sexualidade e a Educação, em um contexto que privilegie a história e a historicidade dessa problemática, lutando por uma sociedade mais justa e livre da dominação e alienação.

Acreditamos, ainda, em uma proposta em que as(os) professoras(es) priorizem sempre os conteúdos e que acreditem na valorização das(os) mesmas(os). Quando necessária, que a Educação em Sexualidades Crítica, possa ser inserida e aproveitada nas próprias disciplinas, articulando a “(...) concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica fundamentadas no mesmo conceito geral de realidade” (SAVIANI, 2013, p.88), considerando essa a realidade humana, construída pelo próprio gênero humano, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo. Pretendemos, ainda, que as(os) participantes se engajem na luta por uma sociedade socialista e não capitalista, entendendo, da mesma maneira, que essa luta reflita na busca de uma sociedade igualitária entre as pessoas, por exemplo, pelos mesmos salários, (questão econômica e o gênero), a igualdade de trabalho para as travestis e as(os) transexuais no mercado de trabalho (cis e trans e a relação com as oportunidades de inserção na economia da sociedade, por exemplo) e na apropriação do capital, pensando em oportunidades iguais às pessoas do campo e de cores da pele distinta.

Não somos ingênuos ao ponto de acreditarmos que a Educação em Sexualidades Crítica pode converter a desigualdade das relações humanas em igualdade, ocorrida nas relações entre os gêneros (masculinidades e feminilidades) e em suas expressões sexuais. Porém, a Educação em Sexualidades Crítica pode promover a compreensão da realidade que é desigual e uma igualdade possível nas relações entre os seres humanos, tanto no contexto econômico, quanto na hegemonia das relações de gênero e das identidades sexuais. Há a possibilidade de entendermos que a (re)produção da marginalidade na escola, parte estruturante da sociedade, que faz com as questões inerentes à diversidade sexual emergja, é a mesma produção de marginalidade dada às classes economicamente menos favorecidas, como os trabalhadores em geral e às(aos) negras(os) e índias(os), em particular.

Assim sendo, a partir de uma teoria crítica não reprodutivista, podemos contribuir para a superação dos problemas das marginalidades, porquanto, cada professor(a), em suas disciplinas, pode contribuir, de forma específica, em algum momento de sua ação pedagógica, para diminuir as diferenças entre os seres humanos atendendo aos interesses de todas(os). É possível com a instrumentalização do saber erudito das ciências e da filosofia e, concomitantemente, da compreensão do laço de sua prática com a prática social global desenvolver uma práxis nesses termos. Assim, a instrumentalização se insere a partir da

problematização em relação às diversas questões de ordem social em decorrência da prática social, como o machismo, a heteronormatividade, a violência de gênero, a homofobia, a lesbofobia, a transfobia, a violência sexual, as doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez em adolescente, o aborto em nosso país. Desta forma, direcionamos a compreensão dessas relações alienadas instituídas na sociedade, referindo à importância da luta política pela igualdade.

No **segundo encontro**, traçamos como objetivo a identificação de alguns dos problemas que possam existir nas relações humanas atreladas à sexualidade e a Educação em Sexualidades Crítica nas escolas públicas, a partir da prática social dos envolvidos, com o intuito de entender a importância da busca por mudanças no seu próprio ser e em seu entorno. Nessa perspectiva, consideramos a busca pelo conhecimento sobre a sexualidade e a mesma na Educação, em uma perspectiva crítica, uma forma de qualificação da realidade social.

Inicialmente, apresentamos os objetivos do encontro: identificar os problemas na prática social das(os) envolvidas(os) para direcionar a inserção da Educação em Sexualidades Crítica nas escolas públicas, com o intuito de entender a importância da busca por mudanças no seu próprio ser e em toda a sociedade, no sentido de se promover transformações sociais. Posteriormente, iniciamos as discussões pré-estabelecidas pela proposta: Como você entende a Educação em Sexualidades Crítica? Ocorre na sua escola? De que forma ocorre? Quais os problemas que encontram em relação ao desenvolvimento da temática na sala de aula? Essas orientações resultaram em discussões e todas(os) as(os) participantes se sentiram livres para exporem suas ideias, a exemplo, a fala de P L “(...) Acho que a função maior é dos professores de ciências e biologia a realização do trabalho de educação sexual (P L)”.

Percebemos que, para as(os) envolvidas(os), a promoção da temática sexualidade na sala de aula é possível, principalmente, quando se apresentam conhecimentos biológicos, responsabilizando, primeiramente, os professores de ciências e biologia. Mas, somente após muitas discussões e dados, conseguimos fazê-los compreender que essa é uma função “biologicista” ou “biologizante” e que necessita ser compreendida em sua totalidade. Observamos a fala “(...) Nossa, para mim, a sexualidade era só para professores de biologia e ciência! Agora sim, desta forma, eu entendo que todos os professores precisam se envolver com a questão (P M)”.

Percebemos, ainda, que para o grupo, a temática sexualidade na Educação deve apontar conhecimento sobre as identidades sexuais e, dessa forma, prepará-las(os) para lidar com as homossexualidades, bissexualidades, como também com as pessoas transgêneros (as travestis e as(os) transexuais), o preconceito em sala de aula e o desprezo em relação à mulher

e, por último a violência sexual contra crianças e adolescentes. Uns dos relatos, apresentados abaixo, foram considerados problema para quase todo o grupo, que esperava uma solução ao final do curso, pois percebemos que as(os) envolvidas(os) são ansiosos por receitas prontas para resolver pontuais problemas de sala de aula.

(...) Precisamos saber como lidar com o problema do preconceito. Pois, a forma que eles tem de se xingarem, se ofenderem, é para meninos, chamar de viado e, para meninas, chamar de biscate. É incrível como a forma de se ofenderem é muito geral! (P K).

(...) Você precisa nos ajudar a resolver certos problemas, como fazer quando eles começam a se ofender, falando que um é viado. Não sei o que fazer. Precisa nos ajudar a resolver esses problemas! (P U).

Os depoimentos das(os) professoras(es) mostram como entendem a sexualidade na Educação, sempre buscando resolver problemas imediatos da sala de aula, principalmente, ligados aos preconceitos (CARDOSO, 2003). Anseiam soluções, mas apresentam dificuldades em relacionar o problema à própria participação humana na transformação do meio. Querem uma solução para resolver a situação que emerge em certos momentos de suas aulas, com meios de adaptação à realidade sem se preocupar em como promover mudanças sociais. Já quando buscam decifrar a temática sexualidade na Educação como uma forma de sensibilizar as(os) estudantes quanto ao respeito ao próximo, a diversidade sexual e as diferenças de gênero, não compreendem o problema do preconceito como somente mais uma forma de opressão, e muito menos, relacionam a homofobia e o sexismo como formas de opressão paralelas à opressão nas relações de dominância do capital (ideologia).

As(Os) professoras(es) assumem que o tema sexualidade não se apresenta na maioria das vezes, nas escolas. Indicam que “(...) preferem fingir (P C)” que não ouvem certas conversas entre as(os) estudantes, para não haver necessidade de pronunciar diante do problema, não compreendendo a possibilidade de transformar o meio. Ao tratarem dos problemas em torno da escola, evidenciam a homofobia que persiste nas salas de aulas, porquanto “(...) se xingarem, se ofenderem, (...) chamar de viado (P K)”, o preconceito, “(...) preciso entender (...) como lidar com alunos femininos na sala (P A)”, o machismo “(...) e, para as meninas chamar de biscate (P K)”, a questão do banheiro masculino e feminino, o namoro na escola, a gravidez em adolescentes, “(...) algumas já estão aparecendo grávidas antes mesmo de terminar o ensino fundamental (P Q)” e as doenças sexualmente transmissíveis.



(...) Eu não tenho preconceito, mas muitos professores são preconceituosos. Tem até gente da equipe pedagógica em algumas escolas que não gosta que trabalhamos sexualidade. Tem uma escola que eu sei que tem uma professora que é a pedagoga e ela é contra o trabalho de educação sexual porque ela é evangélica (P B).

(...) A televisão hoje está muito presente na vida de todos. Ela escancara o sexo, muitas vezes banalizam tudo. Apesar de que muitas vezes é bom, para ajudar a acabar com o preconceito, como o caso da novela do Félix, o casal da novela Tititi e o casal de meninas da novela que a Giovanna Antonelli interpretou uma bissexual (P L).

Apontam a religião como um fator que limita o desenvolvimento da temática sexualidade nas escolas públicas. Expressam-se no sentido de que a mídia contribui, ora com a vulgarização, a precocidade da sexualidade das crianças (ressaltando aspectos negativos), ora com a aceitação das homossexualidades (ressaltando como aspecto positivo), exemplificando casos de personagens das novelas. Sinalizam, ainda, que não há materiais didáticos e paradidáticos que orientam um trabalho de sexualidade e educação nas escolas públicas. Aliás, demonstram indignação por não terem nenhum livro que oriente um material sobre a temática homossexualidades para trabalhar nas escolas públicas.

(...) Você já viu algum livro paradidático que nos oriente trabalhar com sexualidade, gênero e diversidade? Eu não conheço! Querem que a gente trabalhe esses temas, mas não nos dão ferramenta nenhuma, nenhum material para que nós possamos trabalhar a questão da homossexualidade, por exemplo (P F).

Porém, algumas(uns) docentes relatam que, apesar das dificuldades encontradas em algumas situações, como problemas de sala de aula, discutem a temática diversidade sexual, como podemos verificar no relato a seguir:

(...) Em uma sala tivemos um caso de um aluno que namorava outro e o povo descobriu! Com isso as piadas em torno dele foram muito grandes. Tive que esclarecer que cada um tem a sua forma de se relacionar e gostar e que todos nós devemos ser respeitados. Conversei com a sala que as pessoas nascem homossexuais da mesma forma que heterossexuais e que devem ser todos respeitados. Também conversei com o garoto posteriormente, e disse a ele que ele deveria ficar mais discreto, pois sempre tinha as pessoas ruins que se aproveitavam para ficar diminuindo as pessoas. O melhor era ele se expor o menos possível (P G).

A estratégia adotada pela professora resolve o problema pontualmente e de imediato, entretanto, perde a oportunidade de problematizar, na perspectiva social e histórica, em uma escala mais profunda, demonstrando às(aos) estudantes que a homofobia é efeito das relações humanas e as determinações sociais constituídas ao longo das civilizações, assim, exprime que é a partir da dominação presente nessas relações que se formam os preconceitos. Isto

posto, destacamos a nossa preocupação com nossas propostas de trabalho e os valores que assumimos, pois “(...) os valores que estabelecemos determinam a relação com os preconceitos que construímos, internalizamos e transmitimos” (MARSIGLIA, 2012, p.111). Nesse sentido, Cardoso (2003) destaca que os preconceitos são construídos nas relações humanas e ao longo do processo histórico das transformações culturais expressas na sociedade.

Entretanto, comumente, as informações que as(os) professoras(es) trazem a respeito das identidades sexuais são insuficientes limitando sua ação na escola e em toda a sua prática social. Suas discussões não são significativas do ponto de vista teórico, apresentando a temática diversidade sempre de forma muito simplista. No entanto, esta etapa da problematização, ao longo de toda a sua extensão, foi importante para que as(os) docentes pudessem perceber a realidade como algo não natural, mas como uma situação que necessita ser enfrentada, entendida e superada, uma vez que a naturalização da realidade é produto ideológico de que as coisas são como são porque é natural que sejam assim, no sentido de que as relações sociais existem em si e para si e não resultantes de uma ação humana, a alienação humana (CHAUI, 2005).

Nesse sentido, as narrativas, como por exemplo, “(...) o homossexual escolhe ser assim! É diferente e não é normal” e “(...) não pode aceitar certas coisas, pois realmente é errado e não é de Deus (P L)” ou “(...) trabalhar sexualidade era só para professores de biologia e ciência (P M)” justificam-se por uma natureza alienada da realidade. Esse momento da problematização foi ideal para que, diante dos próprios relatos em grupo, entendêssemos a relação do próprio homem sobre a natureza das coisas.

Nesses termos, optamos por, ao invés de descrevermos o andamento do curso, fazer um parêntese para trazer a discussão o problema da heteronormatividade, já que os depoimentos ansiosos e participativos das(os) envolvidas(os) giravam em torno das identidades sexuais (assexualidades, bissexualidades, heterossexualidades e homossexualidades) e a relação com os fatores alienantes, fato decorrente em quase todo processo formativo.

Ressaltamos que a escola brasileira, ao longo do processo histórico, tornou-se, a partir dos interesses da burguesia, estruturada em valores, normas e crenças dos dominantes do capital. Da mesma forma, para Louro (2014), a escola reduziu os indivíduos que não se sintonizam à figura dominante centrada no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”,

A escola tornou-se, assim, um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens. Com efeito, classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia, entre outros fenômenos discriminatórios, fazem parte da cotidianidade escolar não como elementos intrusos e sorrateiros. Eles, além de terem sua entrada geralmente franqueada, agem como elementos estruturantes do espaço escolar, onde são cotidiana e sistematicamente consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as (JUNQUEIRA, 2012, p.4).

Nas escolas públicas, a heteronormatividade constrói-se a partir do momento em que a heterossexualidade é instituída e vivenciada por meio dos discursos, valores e práticas, como possibilidade única, natural e legítima de expressão das identidades de gênero e orientações afetivas e sexuais (LOURO, 2013). Essa normativa social centrada na heterossexualidades é fundamentada na ideologia do “dimorfismo sexual” como única construção de relações sociais e produtora de subjetividade (BUTLER, 2003).

A escola é parte estruturante da prática social das(os) envolvidas(os), porquanto reproduz a sociedade, marginalizando os indivíduos apresentados na condição de dominação. Historicamente, vimos a produção da heterossexualidade hegemônica e obrigatória ao longo das últimas décadas, sendo a base e sustento de toda a heteronormatividade (LOURO, 2013).

Contudo, identificamos, junto a esta pesquisa, a existência da heteronormatividade compulsória, instaurada no sexismo e, conseqüentemente, em manifestações como o heterossexismo e a homonegatividade e transnegatividade, as quais perpassam entre as relações humanas alienadas à produção da cultura humana e do capital, normatizando e estruturando corpos, identidades sexuais e de gênero ao longo das civilizações junto aos aparatos opressores, como as instituições escolares, e outros.

Frequentemente exposta na mídia, nas ações políticas de governo e na educação, a homofobia é definida como um fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência voltados contra qualquer indivíduo (cis ou trans, assexual, bissexual, heterossexual ou homossexual) que indique qualquer comportamento ou intenção que não se ajuste às normas de gênero vista pela ótica ideológica “macho e fêmea”, da matriz heterossexual e da heteronormatividade (SILVA; MELLO, 2011). Da mesma forma, a homofobia é uma das lutas dos movimentos LGBT que emergiram diversas questões no currículo das escolas, na defesa de um currículo pós-estruturalista:

Um pós-curriculo é aquele, como seu próprio prefixo diz, um curriculo que pensa e age inspirado pelas teorias pós-críticas em Educação. [...] Pensa a partir de perspectivas pós estruturalistas e pós-modernistas, pós-colonialistas e multiculturalistas [...] e com conceitos criados pelos estudos culturais e feministas, gays e lésbicos, filosofias da diferença e pedagogias da diversidade. Age, por meio de temáticas culturais [...], estudando e debatendo questões de classe e gênero,

escolhas sexuais e cultura popular, nacionalidade e colonialismo, raça e etnia, religiosidade e etnocentrismo, construcionismo da linguagem e da textualidade, força da mídia e dos artefatos culturais, ciência e ecologia, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade e da diferença, estética e disciplinaridade, comunidades e imigrações, xenofobia e integrismo, cultura juvenil e infantil, história e cultura global. É desse modo que um pós-curriculo curriculariza as diversas formas contemporâneas de luta social (CORAZZA, 2010, p. 103).

Contudo, não pretendemos discutir o currículo ou a influência dos movimentos sociais na educação, mas manifestarmos que estamos diante de um currículo preocupado com o respeito às diferenças, o pluralismo de ideias e a diversidade cultural, incluídos elementos nele dispostos a discutir valores, crenças, costumes, preconceitos e minorias, fruto de uma ideologia pós-moderna que pretendem superar os aspectos da educação considerados problemáticos, como gênero, sexualidade, etnia, gerações, educação do campo, confissões religiosas e meio ambiente.

Todavia, não há perspectivas de superação da sociedade capitalista que busque resolver os problemas de ordem social sem a possibilidade de superar a sociedade atual (capitalista). Assim, contrários a essa perspectiva, nos sensibilizamos que a luta contra a homofobia é concomitante contra o capitalismo (LUTAR, 2015), porquanto, o "conformismo social" (MALANCHEN, 2014), característica da adaptação à sociedade de classes e à luta por minorias para resolver problemas imediatos é incoerente à criticidade exposta neste trabalho, enquanto "(...) os limites de todas as lutas sociais é dado pela negação da perspectiva de superação do modo de produção capitalista" (MALANCHEN, 2014, p. 90). Nesse sentido, a autora indica que, ao fragmentar as lutas por meio da organização individual dos grupos subalternos em movimentos sociais, acaba-se por rejeitar o conhecimento da totalidade, os valores universais, a racionalidade, igualdade e a emancipação humana na concepção marxista. Afinal, acreditamos que devemos libertar o gênero humano dessas correntes opressoras que constituem nossa atual condição social, a qual só é dada quando os homens e as mulheres se apropriarem do conhecimento histórico-objetivo elaborado, superando os arranjos alienantes existentes em nosso mundo. Vejamos alguns relatos quando surgiu o tema nesse encontro:

(...) Lógico que a escola é heteronormativa professor! Todos nós somos heteronormativos! Sempre lidamos bem quando tudo está considerado normal: menino que gosta de ser menino, que gosta do azul, que brinca com coisas de menino, que vai amar as meninas, que vai gostar de ser homem, que vai ter uma família, e etc, etc, etc. Agora quando isso não ocorre, por algum motivo, ficamos sem saber como lidar na escola, até por conta que a sociedade inteira é heteronormativa (P D).

(...) Professor, a gente vê que os estudantes mais pobres são mais sensíveis de entenderem as crianças que são trans. Ao mesmo tempo que a gente vê que as crianças que são gays ou trans são mais sofridas quanto mais pobre são! A gente se sensibiliza muito ao ver certas coisas (P F)!

Nesse sentido, entendemos que a heteronormatividade, conforme os relatos, está presente nas escolas e em toda a prática social, ou seja, é um elemento presente em todas as sociedades pré-capitalistas que

(...) a partir da ascensão da burguesia e da solidificação do modo de produção capitalista e de uma determinada moral sexual, baseada no binarismo de gênero e na eleição da família nuclear burguesa enquanto único espaço de vivência legítima da Sexualidades e da sociabilidade, as Sexualidades e subjetividades dissidentes em relação ao modelo heterossexista sofreram processos contínuos de patologização e perseguição. Em todo o mundo ocidental o combate à homossexualidades tornou-se questão central para garantir a segurança da ordem social. O sistema patriarcal e heterossexista, reprodutor de condições simbólicas e materiais para o manutenção do modo de produção capitalista, criou e perseguiu identidades dissonantes da norma, incluídas aquelas hoje identificáveis através da sigla LGBT (SANTOS; SILVA, 2013, p. 106).

Nesse processo de dominação e exploração, a classe trabalhadora subalternizada representa a grande parcela da sociedade a serviço de concentrar riqueza à uma minoria, porém hegemônica, denominada como donos do capital. Ainda, as consequências da heteronormatividade, como a homonegatividade, a transnegatividade, acarretam um sofrimento maior às(aos) estudantes pobres ao enfrentar as condições e o modo de produzir a vida em sociedade, conforme constatamos em pesquisa anteriores que apontam que, mesmo entre as escolas de periferias, são as(os) estudantes afrodescendentes que mais sofrem a exclusão (MUNANGA, 2000) em comparação à questão das relações étnicas e as relações hegemônicas nas relações sociais.

A classe trabalhadora é o emblema mais expressivo da parcela da sociedade que sofre com essas expressões. Desemprego, precarização do trabalho, da educação, da saúde, deficiência nos serviços públicos prestados de uma forma geral (só para citar algumas dessas expressões) são algumas facetas que a classe dominada conhece bem por vivê-las em seu cotidiano. E essa situação pode se agravar ainda mais quando se leva em conta outros determinantes como, por exemplo, étnicos, raciais, sexuais, culturais e de gênero. Ser negro, estrangeiro, gay, mulher, assumir uma religião ou identidade minoritária traz intrinsecamente suas próprias dificuldades e quando esse fator se soma às condições históricas e concretas para se pertencer a uma classe subalternizada, descobrimos uma nova faceta – porém não menos cruel – da “questão social”. O capital se aproveita e se apropria dessas fragilidades identitárias e verte-as estrategicamente em seu favor para fragmentação da classe trabalhadora e para sua produção e reprodução (CARVALHO; SANTOS, 2014, p.4).

No entanto, a partir da segunda metade do século XIX, com o reconhecido capitalismo moderno, no qual o sistema de mão de obra livre permitiu espaço para o início da expressão da identidade gay e lésbica, indivíduos que viviam com próprio salário puderam exercer sua identidade não heterossexual. Todavia, como a família não mais exercia seu papel dominador, outras instituições, pela moral ou valores, iniciaram o processo de dominação. A escola, a religião são representações dessa cultura hegemônica, produto das relações de dominação, expressos nas transformações culturais dos seres humanos.

Assim, não podemos esquecer que, nesse processo de hierarquização, há diferenças quanto a inacessibilidade ao capital, em que os donos do capital apropriam-se dessas identidades de gênero e sexuais em seu favor, a fim de fragmentar ainda mais a classe menos favorecida, a favor da produção e reprodução do sistema capitalista.

O mercado de trabalho dá a vantagem para os homens em relação às mulheres. Esses possuem os maiores salários e a maioria dos cargos de poder. Eles na maior parte das vezes não precisam enfrentar as jornadas domésticas de trabalho. Mas esse fato não é necessariamente verdadeiro quando se trata de homens e mulheres que fogem à norma de gênero imposta pela sociedade. Aparentar ser homossexual coloca em risco a vaga de emprego em grande parte das instituições. No caso de travestis e transexuais - em que disfarçar a diferença de gênero é ainda mais complicado – as chances são ainda menores. Numa sociedade em que o desemprego é fundamental na manutenção do capital a disputa pelo emprego é acirrada e classe se coloca contra classe usando de todos os recursos para desqualificar o outro trabalhador (CARVALHO; SANTOS, 2014, p.4).

É nesse contexto que apontamos a escola como uma forma estratégica de manter o sistema capitalista vigente e, o que deveria ser libertador, mostra-se alienante, impactando todo o ambiente escolar, reproduzindo as desigualdades sociais (RAPOZO; MONTEIRO; SILVA, 2013). Nesse sentido, entendemos a heteronormatividade ser expressa na instituição escolar, mas devemos considerar que as consequências da heteronormatividade são divergentes entre homens e mulheres, gays ou lésbicas, cis ou trans e, ainda, sobre brancos, pretos e índios, concomitantemente, entre a discriminação econômica de classes, ricos e pobres, conforme identificamos na narrativa de P F, anteriormente. Nesse sentido, entendemos que

(...) A renda de classes mais baixas é irregular e pequena, tornando muito difícil a independência econômica de um indivíduo de sua família. (...) Pessoas de classe mais baixa são mais dependentes de suas famílias na eventualidade de uma doença ou deficiência. (...) em alguns casos é uma interdependência (MARSIAJ, 2003, p.141).

Assim, as questões heteronormativas acompanham as relações hegemônicas das classes socioeconômicas, entretanto, vimos o desenvolvimento do sistema capitalista, especialmente a partir das décadas de setenta e oitenta, a modernização e a expansão do capital e do trabalho assalariado em uma sociedade, cada vez mais urbana e industrial, na qual a família perdeu sua função econômica e tornou-se mais afetiva. Assim, ao mesmo tempo em que não há mais a necessidade de procriação, ocorre a diminuição na taxa de natalidade nos centros urbanos.

Neste contexto, é permitida a existência de pessoas que, com autonomia econômica, assuma a identidade gay. Junto a essas questões, consideramos a divisão sexual do trabalho, a independência da mulher e da lésbica, nos centros urbanos, onde se concentrou mais recursos econômicos, políticos e culturais, emergindo-se grupos ricos de gays e lésbicas. A representação desse grupo contribuiu com a imagem de gays e lésbicas como consumidores, favorecendo a economia e o sistema capitalista (RAPOZO; MONTEIRO; SILVA, 2013).

Nesses termos, o surgimento desse grupo resultou em um compromisso com as políticas sociais e econômicas (PARKER, 2002), a qual provoca um aumento significativo no processo de formação sobre o movimento LGBT e de comunidades gays (NASCIMENTO; SOUSA NETO, 2012). Esses movimentos sociais (Movimento Negro, o Movimento das Mulheres, o Movimento Gay) e os crescentes grupos de pesquisas educacionais nas universidades públicas do país influenciaram nas políticas públicas de educação.

Considerando os planos de ação já existentes – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e Programa Brasil sem Homofobia (BSH) – a tarefa do Ministério da Educação é fazer com que a sua implementação, a médio e longo prazos, promova o enraizamento dessa agenda de enfrentamento ao sexismo e à homofobia nos sistemas de ensino e na sociedade. No curto prazo, é indispensável atuar, de forma coerente e consistente, sobre as ações já em curso, visando a superar concepções limitadoras em que corpos, sexualidades, gêneros e identidades são pensadas a partir de pressupostos disciplinadores heteronormativos e essencialistas (BRASIL, 2007, p. 35).

Não cabe aqui fazermos referência à evolução da educação LGBT nos últimos anos. Cabe-nos destacar a preocupação das políticas educacionais em evidência, com a importância dos diversos grupos não-governamentais, a produção de materiais didático-pedagógicos dirigido às (aos) adolescentes, pais e mães e professoras(es), em respeito à diversidade, o combate ao preconceito e à homofobia, aos cursos de capacitação a profissionais da educação, como o GDE - Gênero e Diversidade na Escola, a respeito da proteção de direitos da população LGBT no espaço escolar, fruto da realização de políticas públicas como a “(...) Conferência Nacional de Educação Básica (2008), a Conferência Nacional de Gays, Lésbicas,

Bissexuais, Travestis e Transexuais (2008) e a Conferência Nacional de Educação” (MELLO, *et al.*, 2012, p. 110).

Todavia, as lutas dos movimentos sociais, com as organizações políticas de esquerda e intelectuais que se diziam da esquerda, apresentavam certo acuo teórico e prático em relação às propostas socialistas e marxistas (SANTOS, 2012). Nesse sentido, descentraliza-se o problema da luta de classe e a especificidade da educação, promovendo meios de minimizar o problema do preconceito, do machismo e da violência de gênero e sexual, mantendo sistemicamente a posição de adaptação das políticas educacionais ao sistema capitalista.

Augusto Bebel (1840-1913) foi o primeiro, entre os marxistas, a se debruçar sobre a questão da emancipação da mulher, esclarecendo que as mulheres de diferentes classes apresentam pontos em comum de luta e que esta deveria ser no sentido de eliminar qualquer dependência de uma pessoa a outra e, portanto, um sexo ao outro, mostrando que a igualdade da mulher no terreno social e político não resolveria o problema, a reivindicação do feminismo burguês, por si só não resolveria o problema da mulher proletariada (OLIVEIRA, 2014). Nesse contexto, é que entendemos a educação para as questões de gênero e da diversidade sexual.

Além desses, outras revolucionárias marxistas socialistas contribuíram com os “estudos de gênero” e os movimentos feministas. Para Oliveira (2014), Zetkin desmembrou e distinguiu mulheres de classe média e daquelas trabalhadoras na luta pela igualdade e defendeu que os partidos socialistas deveriam lutar pela conquista do voto universal, combatendo junto com Lenin, os militantes contrários. Oliveira (2014) também nos mostra a importância de Kollontai que lutou na defesa da mulher moderna às novas condições sociais de sua época, ao mesmo tempo, que exigiu revisão das "verdades morais" impostas durante séculos sobre as mesmas. Atualmente, as feministas marxistas trouxeram o conceito de patriarcado para o debate da rearticulação das questões de gênero e classe social e a escola vive a influência dos movimentos sociais dominantes, conseqüentemente, das políticas públicas que tratam da questão de forma acuada na luta por uma sociedade socioeconomicamente igualitária.

Nesses termos, compreendemos que a escola reproduz a heteronormatividade inserida na teia das relações humanas da prática social, da mesma forma que reproduz os interesses dos grupos que dominam o capital e a riqueza do país.

Na atual conjuntura de colocar a educação como estratégia da manutenção do sistema capitalista vigente é possível perceber que o princípio fundamental da educação é esquecido ou mesmo distorcido. O que poderia ser uma educação



libertadora, mostra-se alienante e o alicerce para manter-se a ordem social. E não somente a distorce, como também impacta todo o ambiente escolar, que agora vê-se imerso ao cenário das reproduções das desigualdades sociais, bem como o acesso à educação é comprometido, pois agora as políticas públicas não priorizam direitos, mas sim minimizam os “problemas sociais” esse, na verdade é o propósito do neoliberalismo (RAPOZO; MONTEIRO; SILVA, 2013, p. 1).

Tratar das questões de Gênero e da diversidade sexual, em específico, desconsiderando as lutas de classe, conduz a uma análise parcial do problema. Como verificamos na fala de P F, que indica que o sofrimento para as(os) homossexuais ou transexuais da classe subalterna é maior, justificada pela dificuldade que terão para se inserirem no modo em que é produzida a vida, da mesma forma com que precisam enfrentar as condições alienantes da sociedade.

Haja visto, em nosso grupo de formação não há nenhum(a) participante pertencente ao gênero trans ou travesti e apenas um único docente se apresentou como homossexual. Logicamente, estamos diante de um número pequeno de docentes, porém, reproduz em sua particularidade o que ocorre em nosso país, conforme pesquisas (GATTI; BARRETTO, 2009; INEP, 2003).

Nesse sentido, os movimentos sociais (da mulher, do negro, LGBT) e os grupos de pesquisas em educação para a “diversidade” podem avançar em seus projetos a partir de uma luta política que busque compreender e desvelar as relações de opressões entre homens e mulheres, potencializando uma teoria educacional que lute para superar toda e qualquer desigualdade, exclusão e exploração do gênero humano pelo gênero humano.

Na sequência do nosso encontro, orientamos as discussões para as questões das políticas públicas de educação preocupadas com a temática gênero e sexualidade e os processos formativos de professoras(es). Com o direcionamento da discussão sobre este tema, observamos uma participação intensiva das(os) docentes, expressando seus posicionamentos. Assim, optamos por retratar duas narrativas, que resumem os relatos, em geral:

(...) Acho que estão colocando cada vez mais responsabilidades para a escola. E nem somos preparados para lidar com tudo isso que chega na escola. É muita coisa, é muita diversidade! Na nossa época, na graduação, nunca falamos sobre isso! Essas coisas, vimos agora, inserido em algum encontro, em alguma formação. Mas é difícil (P A).

(...) Ah, eu até participei de um curso. Fomos até em um encontro presencial. Porém, acho que eles querem também enfiar certas coisas goela a baixo. Nesse curso tinha várias explicações do que era a homossexualidade, a transexualidade, e foi legal ouvir os sujeitos. A gente se sensibiliza. Porém, eles se beijavam o tempo todo, até nos corredores! Se mostravam o tempo todo! Eu não faço isso com meu marido quando vou a um curso! Faço coisas com meu marido só na intimidade em casa (P C).

Nos cursos de formação inicial, em sua maioria, não há a inserção da temática gênero e sexualidade, no currículo. Recentemente, instituições de ensino superior abordam, pontualmente, a temática, seja pela pesquisa, o qual observamos um crescimento no número de pesquisadoras(es) envolvidas(os) (FERREIRA; NUNES; KLUMB, 2013), seja pela extensão, dada ao aumento de Congressos, Simpósios, e outros eventos dessa natureza, ou ainda, por estar presente em alguma disciplina ou, mais raramente, como componente curricular do Projeto Político de Curso - PPC. Um exemplo é o curso de Ciências Biológicas, do Campus Jacarezinho da UENP, que apresenta uma disciplina semestral de 30 horas ou 36 horas/aulas em sua matriz curricular, intitulada Educação das Relações de Gênero e em Sexualidades.

Por outro lado, acreditamos que o processo de formação de professoras(es) necessita ser repensado, porquanto é preciso ampliar as discussões sobre a formação de professoras(es) no sentido de buscar uma formação em que a(o) docente tenha condições de enxergar a importância da apropriação das produções humanas e do conhecimento humano e entender as condições opressoras existentes em torno das relações econômicas, políticas, culturais, religiosas e outras. Assim, criar condições para que possam superar as condições presentes em uma lógica liberal e buscar por ações políticas que caracterizam um estado de possível mudança social (MARTINS, 2010; LIMA, 2013).

Nesse sentido, os cursos de formação de professoras(es) devem oferecer condições necessárias para a produção dos conhecimentos produzidos historicamente constituídos nas dimensões econômicas, políticas, filosóficas, religiosas e científica, o que permite qualidade na interpretação da realidade, promovendo oportunidades para a humanização, a qual é possível diante do desvendamento das contradições persistentes em nossa sociedade, oportunizando, às(aos) professoras(es), uma formação que as(os) capacitem para compreender o mundo na perspectiva do processo dialético de sua concepção. Assim, fá-lo-á preparada(o) para enfrentar os problemas apresentados nas relações de poder que surgem entre grupos que se condicionam de formas distintas e em qualquer sentido.

A formação de professores que entendemos adequada à realidade brasileira passa por essas questões, o professor necessita converter-se em um profissional em condições de elaborar um projeto socializador em sua prática pedagógica que reconheça seus alunos e a si mesmo como sujeitos políticos, que atuem em prol da democracia popular participativa, integrando as necessidades subjetivas a vontade coletiva de criar a liberdade ético-política inerente a filosofia da práxis (MAIA, 2011, p.180).

Por isso, defendemos a ideia de oferecer uma formação crítica desde os primeiros anos da formação inicial, possibilitando compreender a sua importância para as mudanças na sociedade, baseados, principalmente, na influência que sofrem pelas políticas públicas educacionais e de toda a estrutura e organização escolar. E, diante dessas preocupações, socializar os conhecimentos em torno do tema gênero e sexualidade durante a formação, da mesma forma conhecimentos relacionados às outras diversidades, tão atuais e pertinentes, que estão presentes nas salas de aula.

Considerando que as formações de professoras(es) carecem sob o aspecto dessas questões, indicamos que os próprios cursos de formação continuada, com temas associados à diversidade, oportunizem questionamentos críticos que possibilitam professoras(es) conhecer o mundo objetivo, sem restringir a compreensão dos problemas às particularidades de um único grupo e suas demandas imediatas.

No caso do depoimento da(o) docente P C, citado anteriormente, que participou de um curso cujo objetivo principal é sensibilizar as(os) participantes para o problema da homofobia, do machismo, da homonegatividade, fruto de uma sociedade heteronormativa e preconceituosa, expondo, além das histórias de vida dos sujeitos, as relações homoafetivas e de casais transgêneros, percebemos o preconceito inserido na declaração da(o) professora(o) participante. Entretanto, vimos que ainda não há, nesses cursos de formação, preocupação em propor ações em que não fragmente as “culturas” e nem tão pouco, eleve as(os) docentes à condição de entender o objeto real de estudo nas condições atuais de nossa sociedade.

Em contrapartida, propomos que os cursos com essa temática devam se preocupar com todas as diversas “culturas”, universalizando os seres humanos, criando condições de compreender as realidades como histórica, mediada pelas relações entre os seres humanos, e que podem sempre ser modificadas, porquanto a riqueza humana está na compreensão das manifestações humanas da vida e em sua totalidade (MARX, 2010). Não que desta forma podemos mudar a prática social, ou até mesmo, a homonegatividade presente na prática social dos indivíduos, mas enriquecer as(os) docentes para qualificarem sua prática.

Entendemos que as formações de professoras(es) seguem padrões postos pelas políticas públicas de educação do país, no sentido de minimizar os problemas que chegam à escola, fruto do modelo de sociedade em que vivemos. Até mesmo os cursos oferecidos pelo governo do Estado e os ofertados pelo governo federal, como citados por alguns(mas) das(os) participantes, carecem da problematização da cultura e da moral hegemônica sobre o ponto de vista das relações humanas na construção das civilizações a serviço do capital. Encontramos, muitas vezes, um conjunto de regulamentos e normas que orientam a prática social sem

relacionar a realidade em um processo de construção de cultura. Assim, precisamos instaurar as relações democráticas para além do espaço da escola. Nesse sentido, a instrumentalização que buscamos é para que o gênero humano busque pela democratização e a consciência crítica em toda a prática social.

Considerando as mesmas declarações apresentadas pelas(os) docentes P A e P C, dentre outras discussões que nortearam nossa ação naquele momento, observamos que suas reclamações são fruto das diversas mudanças na educação, influenciadas pelas políticas públicas relacionadas aos governos. Nesse meio, sabemos que a autonomia é importante para a qualidade educativa e, assim, torna-se significativa a necessidade de sensibilizar as(os) estudantes em formação inicial pela luta política contra esse sistema que impede a autonomia do trabalho educativo do professor (CONTRERAS, 2007).

Depois de algumas discussões e esclarecimentos, solicitamos às(aos) participantes que assinalassem quais seriam os conhecimentos necessários para que pudessem, nas diversas situações apresentadas na sala de aula e em toda a prática social, trabalhar com questões em torno da temática gênero e sexualidade. Várias foram as declarações. Uma delas, a mais marcante, que decidimos utilizá-la na análise e discussão, redigimos a seguir:

(...) preciso entender a diversidade sexual para saber como lidar com alunos femininos na sala que são julgados pelos outros. Acho que falta material que nos explica essas diversidades, como falar com eles sobre diversos assuntos como a violência sexual com crianças e como devem se cuidar. Falta orientações nesse sentido! Precisamos entender o que a ciência fala dessas coisas e ter material que oriente a gente em como proceder sobre esses temas na sala (P A).

Ao analisarmos o depoimento acima, consideramos que as(os) professoras(es) querem receitas prontas, contudo, esclarecermos que não existem fórmulas para a prática e a ação docente, porquanto, não há como seguir um modelo pronto, nem quando consideramos momentos pontuais como o preconceito, o machismo e a homonegatividade presentes em sala de aula.

Entretanto, foi possível discutirmos quanto a necessidade de reflexões sobre a ação docente e o seu papel de minimizar as opressões sociais e melhorar a qualidade da prática social e em sala de aula desses agentes, para que possam colaborar com mudanças na sociedade. Essa consciência só existirá se as(os) envolvidas(os) tiverem condições de refazerem uma nova leitura da realidade a partir do nosso tempo histórico.

A diversidade sexual, como também as demais questões citadas, como o problema do aborto em nosso país, a gravidez entre adolescentes, as doenças sexualmente transmissíveis,

as violências contra pessoas humanas por questões de gênero e orientação afetiva e sexual, a inserção de políticas públicas pelos direitos sexuais, reprodutivos e antidiscriminatórios em nossa sociedade devem ser vistas do ponto de vista político, social, econômico, religioso e cultural. As(Os) docentes necessitam compreender que essas relações são instituídas culturalmente em nossa sociedade para exercerem seu compromisso político, fornecendo instrumentos pelos quais as(os) estudantes das escolas públicas possam se libertar dessa condição opressora, a partir da prática do professor, promovendo novas práticas sociais. Diante dessas questões, precisamos inculcar nos processos formativos a importância dos estudos e dos conteúdos estruturantes durante a formação inicial e a continuada.

A gravidez entre adolescentes, depois da temática identidade sexual, apresentou-se como um dos temas cogitados pelas(os) participantes. A importância desses estudos, durante a formação de professoras(es) promove o engajamento por compromisso político e por uma sociedade igualitária, livre das determinações sociais. Nesse sentido, refletimos sobre

(...) a ideia hegemônica que vincula a gravidez na adolescência como um “problema” ou a algo que vai acarretar em perdas sociais para o futuro da adolescente e do próprio feto que faz com que a vontade de ser mãe, mesmo que na adolescência, seja ignorada e abafada por discursos moralistas e pelos estereótipos (ARAÚJO, 2011, p.78).

Conforme Dadoorian *et al.* (2007), para muitas(os) adolescentes que vivem em situação precária, característica do seu pertencimento à uma classe social baixa, a gravidez pode ser considerada como uma chance de viver uma realidade diferente. Muitas adolescentes podem ter o desejo, ou até planejam a gravidez, de acordo com as expectativas que têm ou criam para essa realidade. Com isso, reiteramos que o problema é social, econômico e político. A gravidez na adolescência não é exclusividade de famílias pobres, porém, é em sua maioria, fruto de uma precariedade social, cultural e política e como produto das relações determinantes em nossa sociedade na busca pelo trabalho.

Desta forma, entendemos que caracterizar a gravidez entre adolescentes como “indesejada” ou “não-planejada” é desconsiderar as subjetividades apresentadas na vida das(os) jovens adolescentes (HEILBORN; AZIEL, 2004), ao mesmo tempo que se desconsidera o indivíduo inserido no contexto do modo como produzimos a vida em sociedade. É, portanto, negar o fato à realidade sócio-histórica e econômica em que se enquadra a maioria dos casos de gravidez entre adolescentes. Dessa forma, indicamos uma análise da situação da gravidez entre adolescentes em uma perspectiva de construção social e histórica, entendendo que a promoção dos direitos sociais não são igualmente oportunizados a

todas(os) adolescentes e que os problemas em torno da gravidez são decorrentes do processo em que estes(as) adolescentes são e têm com seus pais e suas mães pertencentes à classe operária no processo de construção da sociedade capitalista (ARAÚJO, 2011) e à maneira como suas famílias estão inseridas no modo de produção e a sua relação com os processos hegemônicos e alienantes de nossa realidade. Por isso, importante também esclarecer que, geralmente,

(...) não notamos a origem cultural dos valores éticos, do senso moral e da consciência moral, porque somos educados (cultivados) para eles e neles, como se fossem naturais ou fáticos, existentes em si e por si mesmos. Para garantir a manutenção dos padrões morais através do tempo e sua continuidade de geração a geração, as sociedades tendem a naturalizá-los. A naturalização da existência moral esconde, portanto, o mais importante da ética: o fato de ela ser criação histórico-cultural (CHAUI, 2005, 432).

Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sóciohistórico.

Nesses termos, é importante que as(os) docentes compreendam a questão da gravidez entre adolescentes, a virgindade e o namoro, de modo a compreender a manifestação do senso moral em nossa sociedade e, ainda, que o processo alienante presente nas relações humanas é produto de uma desigualdade econômica, de classes e da diversidade decorrente das "(...) relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sóciohistórico (Leontiev, 1978, p. 274).

Observamos a fala de P Q "(...) Algumas meninas já estão aparecendo grávidas antes mesmo de terminar o ensino fundamental. (...) já temos cinco casos de meninas grávidas aqui na escola" e as dúvidas surgem diante da decisão a tomar, pondo em prova o que Chauí (2005) considera como consciência moral. Neste caso, quando dizemos que "(...) elas estão ficando grávidas muito cedo (P Q)", estamos atribuindo um juízo de valor "grávidas muito cedo" e não apenas um juízo do fato "(...) cinco (...) meninas grávidas (P Q)". Por isso, a importância de compreendermos a origem cultural, no processo sócio-histórico, da consciência moral e, conseqüentemente, dos juízos de valores, o qual se deve e é compatível ao pensamento da pessoa que julga, sendo necessário que se faça diante dos elementos contidos na sociedade, levando em conta a ética dos interesses de cada classe social e não apenas por um pensamento dominante e de interesses próprios.

Pois sabemos que, as pessoas humanas por não nascerem dotadas das aquisições históricas da humanidade, incorporam a cultura, a partir do desenvolvimento do mundo em sua volta, obtendo propriedades e faculdades verdadeiramente humanas.

Mas na sociedade de classes, mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza e caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis (LEONTIEV, 1978, p.282).

Acrescentamos a necessidade de buscar esclarecer às(aos) docentes sobre a importância de conhecer como ocorreu a inserção da temática sexualidade ao longo da história, nas escolas públicas e, ainda, compreender o sentido dado às questões pertinentes ao tema ao longo das civilizações. São conhecimentos do processo histórico que orientam compreender as dificuldades e os problemas ligados às questões da sexualidade como temática em sala de aula e esclarecer as(os) professoras(es) dos porquês que os limitam para entenderem os problemas da gravidez entre adolescentes e o papel das escolas públicas diante da real situação da prática social.

Assim, finalizamos nosso segundo encontro, apresentando um documentário, extraído do *Youtube*, intitulado “Meu eu secreto” (MEU..., 2007), que mostra depoimentos de pais e mães de crianças transexuais. Realizamos a leitura de um texto (SAFATLE, 2015), com o enunciado “Não quero falar sobre gênero”. Em seguida, apresentamos o site da prefeitura da USP e indicamos a leitura do artigo (YAZLLE, 2006) e da monografia (ARAÚJO, 2011) que evidenciam o problema da gravidez na adolescência sob ponto de vista diferente. Visitamos, ainda, o site (QUEM..., 2015), que mostra o problema social da homofobia.

Após debates e discussões, deixamos atividades para que as(os) participantes realizassem para o próximo encontro, a produção de um texto que pudessem responder às questões abaixo:

1. Como somos resultado das atividades humanas, buscamos por transformações sociais por intermédio, apenas pelo nosso trabalho na educação, ou nas demais relações sociais que desenvolvemos na prática social?
2. Que conhecimentos podem ser assimilados para nós educadoras(es) enfrentar a opressão? Como podemos qualificar a prática social a partir da Educação em Sexualidades Crítica? Que técnicas e metodologias podem nos auxiliar para o desenvolvimento de uma Educação em Sexualidades Crítica nas escolas públicas?

Diante dos dados obtidos com as(os) participantes, reconhecemos razões que indicam o entendimento da problematização no processo formativo:

a. Nem sempre se reconhecem como agentes (atores e atrizes) no processo de transformação social e tampouco compreendem a educação como uma forma de transformação social, mas como um meio de adaptação ao sistema existente.

b. Não compreendem a educação como ferramenta para enfrentar a opressão e qualificar a prática social, mas uma maneira de adaptar as(os) estudantes ao modelo atual societário.

c) Não apresentam uma rigidez teórico-metodológica no sentido de compreender a importância das questões político-pedagógicas no processo ensino-aprendizagem.

Esse rigor teórico refere-se ao fato de compreendermos a realidade como processo histórico social sem desassistir a dimensão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade como possibilidade de intervenção na prática social. Não podemos atrelar esse rigor teórico a uma inflexibilidade metodológica, em que restringe-se a(o) docente em sua práxis de sala de aula. Pelo contrário, o rigor epistemológico que a Pedagogia Histórico-Crítica confere ao processo educativo corrobora a esta uma consistência metodológica segura para a concepção do movimento dialético nos procedimentos didático-metodológicos possíveis (KASPCHAK e GASPARIN, 2013).

Isto posto, ressaltamos que a dialeticidade na prática de sala de aula renuncia a espontaneidade pedagógica, o que justifica métodos didáticos em que se valoriza o saber sistematizado (elaborado) ao invés de valorizar o conhecimento imediato. Porém, nos relatos (P G; P B; P N), disponíveis nos momentos que se seguem, verificamos a forte presença de propostas teórico-metodológicas se valendo desse espontaneidade:

(...) O professor precisa ir além dos conteúdos, precisa saber improvisar, ser criativo e buscar sempre em leituras as capacidades para poder pensar e repensar a sua prática, promovendo metodologias de ensino que discuta os temas da sexualidade, promovendo situações em que os alunos resgate o sentir desse corpo, que entenda como é o sentir de um corpo vivo, que participa inteiramente da vida, de todos os atos do existir, e da educação sexual com naturalidade, isto trazendo o cotidiano, sempre quando os alunos trazem o assunto para a aula ou que haja alunos que se expressam falando sobre o tema em sala, abrindo discussões (P G).

Assim, entendemos que o saber cotidiano, evidenciado na fala acima, acerca das temáticas sexualidades, pode ser considerado o ponto de partida da prática social para ser superado com a apropriação do conhecimento elaborado, acompanhado de uma preocupação



política capaz de esclarecer às(aos) estudantes o tema em seus aspectos históricos-sociais objetivados.

Observamos, no relato (P G), que o saber não se articula com a problemática em questão, isto porque a(o) professor(a) não “(...) precisa saber improvisar”, mas necessita disponibilizar o acesso aos conhecimentos necessários para que as(os) estudantes possam compreender a realidade, a(o) docente não necessita ir “(...) além dos conteúdos”. Mas, apenas considerar os elementos necessários da prática social para que, ao socializar os conhecimentos elaborados, permitam (às)os estudantes compreenderem as temáticas envolta à temática sexualidade, criando condições de qualificar a própria prática social. Nesse sentido, entendemos que o assunto referido pode aparecer nos conteúdos clássicos da escola, devido à sua importância sociopolítica.

Vejamos os relatos:

(...) Nós devemos fazer aulas com metodologias que preparam o educando para viver a sexualidade de forma positiva, saudável e feliz, sobretudo para formá-lo como um cidadão consciente, crítico, e engajado nas transformações de todas as questões sociais, ligadas direta ou indiretamente à sexualidade, aceitando as mudanças culturais que sofremos em nossa sociedade (P B).

(...) Em uma aula por exemplo, quando formos trabalhar homossexualidade, devemos teorizar e esclarecer que são pessoas iguais aos heterossexuais, com a diferença que gostam de pessoas do mesmo sexo, que devem ser respeitados, para que os alunos compreendam as diversas relações sexuais, e consigam deixar o preconceito de lado, isso proporcionado por debates, leituras de textos que tratam a temática da diversidade sexual. E até mesmo os alunos homossexuais devem entender seu espaço respeitando os colegas (P N).

A prática pedagógica sustentada na perspectiva dialética pode apresentar metodologias e ações docente-discentes que indiquem uma intencionalidade capaz de contribuir com a configuração e formação do indivíduo como membro do gênero humano. Assim, quando falamos em diferenças, conforme no relato P N, não podemos pensar somente as que delimitam a pessoa e o seu pertencimento a um grupo discriminado pela sociedade, mas generalizarmos as diferenças que tornam único cada um dos seres humanos.

Isto posto, não naturalizamos as diferenças individuais fragmentadas pela nossa cultura. Ao mesmo tempo, propomos ao(à) docente socializar o conhecimento elaborado, dando condições aos(às) alunas(os) para lutar contra as opressões e as ideologias que circunscrevem as esferas da sexualidade, como o machismo, a heteronormatividade e o sexismo e não, apenas, oferecer o conhecimento como forma de se adaptar à sociedade, ou seja, “(...) aceitando as mudanças culturais que sofremos em nossa sociedade (P B)”. Muitas

vezes, declaramos um ensino adaptativo aos modelos existentes na prática, uma educação que promove compreensão quanto ao respeito às sexualidades não heteronormativas, “adaptando” homossexuais, bissexuais e transgêneros ao modelo social atual, heterossexista e homonegativo, ao mesmo tempo em que a educação opera no sentido de preparar indivíduos para aprender a se adaptar à sociedade.

(...) Só a teoria associada a uma intensa renovação pedagógica – e não a experiência imediata, a narrativa simbólica e descritiva, as histórias de vida coladas ao cotidiano – são capazes de impedir que os instigantes “novos objetos” sejam reduzidos a “micros-objetos”, fragmentos descolados e, ao contrário, se transformem em poderosas forças críticas a anunciar a criação de uma pedagogia radicalmente não racista, não sexista e não homofóbica (MORAES, 2001, p. 13).

Nesses termos, entendemos as possíveis transformações sociais por meio da formação humana no processo de ensino-aprendizagem, em que as(os) envolvidas(os) possam compreender a sociedade atual, com um olhar histórico e dialético da produção da própria existência humana. Com a incorporação dos elementos herdados e acumulados historicamente pela humanidade, as(os) professoras(es) apresentam a possibilidade de entender os modelos alienados de cultura e ideologias dominantes (realidade natural) ao mesmo tempo em que se apropriam do conhecimento científico e filosófico (realidade humana), qualificam a sua própria prática social, seja na escola ou em outros espaços não escolares, para que sejam efetivados como agentes transformadores.

Todavia, ao remeterem às instituições o papel de transformação, conforme verificamos na fala “(...) a igreja, os movimentos sociais e a família são responsáveis pelas transformações sociais além do nosso papel de transformador” (P T), apresentam uma compreensão de que a família, o Estado, as religiões aparecem como expressões de um interesse que não é geral. Porém, essas instituições expressam interesses particulares de uma classe dominante, naturalizados pelos próprios homens e mulheres por meio da cultura, sem interesses coletivos. Por isso, é importante a compreensão de que, ao qualificarem a sua prática social em suas relações sociais, possibilitam mudanças significativas para possíveis transformações sociais. Observamos outros relatos:

(...) precisamos estudar mais as questões da diversidade sexual, conhecer os elementos sociais, históricos e políticos, para que a partir de nossa prática, seja em qualquer ambiente, possamos colaborar para mudanças positivas em nossa sociedade (...) A escola tem que mostrar o conhecimento científico que se tem sobre educação sexual suficiente para que os alunos entendam de fato a origem histórica dos preconceitos, o porquê nossa sociedade é assim, porque acreditamos em certas 'verdades' que são consideradas absolutas, onde os alunos ao se tornarem

esclarecidos poderão agir no meio social, na política, e em todos os lugares, fazendo que ocorra transformações onde eles vivem (P P).

(...) As escolas, junto as universidades e aos movimentos sociais, devem promover um espaço político importante para o exercício da liberdade, oportunizando formação docente para que se possa pensar sobre essas questões (P V).

Nos relatos acima, é admitida a possibilidade de serem agentes no processo de mudança no modo de produzirmos a vida. Apresentam preocupações políticas ao se manifestarem quanto ao processo teórico-metodológico e por mudanças na sociedade. Nesse sentido, propomos a possibilidade de novas posturas, desde a Formação Inicial, frente às demandas atuais, que estejam preocupados com uma formação humanista, conscientes das mazelas do mundo, capazes de propor mudanças sociais.

Contudo, observamos lacunas no processo formativo de professoras(es), como (...) a banalização do conhecimento em prol de uma “sociedade do conhecimento”, no qual o objetivo maior é pensar na empregabilidade, em formas de adequar os alunos aos preceitos neoliberais, na qual a competência e a aquisição de habilidades são mais importantes que o conhecimento histórico-científico (FACCI, 2004, p.17) e, desta maneira, evidenciamos a necessidade de os cursos de licenciatura se preocuparem com um currículo abrangente em que a Educação em Sexualidades Crítica possa contribuir com o processo formativo e permitir à(ao) professor(a) em formação vivenciar a integração dos conhecimentos e procedimentos no contexto científico, filosófico e artístico.

Defendemos, portanto, um processo formativo preocupado em oportunizar novas práticas capazes de tornar a Educação em Sexualidades Crítica um dos instrumentos de ação humana em sua relação com a natureza, em um novo padrão de organização social, com a promoção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária, em um contexto sócio-político, econômico e ambiental. Nesse contexto, compreendemos a necessidade de uma reformulação significativa no processo de formação inicial de professoras(es). Nesse sentido, Gatti et.al (2010) assegura a importância de uma revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação, mudanças que permitam as(os) estudantes se inteirarem de forma objetiva nas questões educacionais, dos aspectos cognitivos e sociais dos estudantes que entram nas escolas públicas da educação básica, bem como outras questões ligadas ao ensino e ao currículo, porém em um olhar crítico do mundo.

A escola apresenta as condições necessárias de apresentar o conhecimento científico e elaborado sobre as temáticas em torno da sexualidade, concorda P P, “(...) tem que mostrar o conhecimento científico” (P P). A escola é um local de promoção de políticas que

oportunizem às(aos) estudantes os elementos necessários para que alunas(os) e professoras(es) possam ter condições de qualificarem a prática social. Os movimentos sociais, as escolas e as universidades “(...) devem promover um espaço político” (P V).

Entendemos que os movimentos sociais podem muito contribuir com a escola, por meio de suas práticas e dos meios de resistência às barbáries, na busca por uma educação transformadora (BARBOSA, 2004). As universidades, por meio de seus processos formativos, podem oportunizar às(aos) licenciadas(os) uma formação que as(os) prepare para compreenderem o modo que se produz(iu) a vida em sociedade, entenderem a função social da escola e a relação e importância da práxis da(o) docente na qualificação da prática social e por possíveis mudanças sociais.

Portanto, observamos as universidades diante de políticas públicas, buscando modos de qualificar o processo formativo de professoras, seja inicial ou continuada (ou em serviço), como por exemplo o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional. No caso do PIBID, implantado recentemente no ano de 2012, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Ministério da Educação (MEC) e Diretoria de Educação Básica Presencial, promove a inserção de estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da formação inicial de professoras(es), para que possam desenvolver atividades didático-pedagógicas com orientação de um docente da área de Ensino ou Educação na Universidade e um docente da escola.

Em trabalhos como Silveira, Franceschetti e Waldow (2014), Pieretti, Zanela e Ortiz (2013), vimos a contribuição do PIBID para a formação inicial de professoras(es). Consideramos o PIBID um projeto de excelência, indispensável para provocar as mudanças necessárias no processo de humanização dos indivíduos, além dos conteúdos que não podem ser esvaziados de referenciais teóricos que os sustentam (MARSIGLIA; MARTINS, 2013). Porém, se o PIBID, enquanto programa institucional de iniciação à docência, de caráter tão abrangente devido à sua proporcionalidade, continuar promovendo práticas-pedagógicas que não priorizam a socialização dos conhecimentos objetivados e mediados e, ainda, supervalorizando o conhecimento prévio das(os) estudantes em detrimento aos saberes filosóficos, artísticos e científico, corrobora com a permanência e a reprodução do modo de produzir a vida atualmente em nossa sociedade (LAVOURA *et al.*, 2014). Nesse sentido, esperamos correções de percurso a fim de garantir o contínuo sucesso do programa (GATTI, 2013).

O PDE foi implantado em 2006, com início da primeira turma em 2007, presente no estado do Paraná (PR), como processo formativo e contínuo de professoras(es). Há a possibilidade das(os) docentes, ao realizarem o PDE, de se aproximarem das instituições de ensino superior, se comprometerem com a carreira profissional, crerem e lutarem por um educação que supere as injustiças sociais? O PDE promove a oportunidade intencional de identificar os procedimentos de ensino correspondentes às expectativas de aprendizagem, de vivenciar recursos teórico-metodológicos que esclareçam a importância da educação frente às questões histórico-sociais, objetivados para a apropriação de conhecimentos científicos e filosóficos?

(...) Destarte, é relevante que se compreenda que a Pedagogia Histórico-Crítica vem sendo elaborada progressivamente por educadores que pensam a educação de forma crítica, transformadora, e que aponta para possibilidades de que no coletivo possam se encontrar alternativas para sua efetivação. Esse trabalho coletivo pode ocorrer nos cursos de formação continuada e inicial (ARAÚJO, 2009, p.359).

Nesse sentido, em um processo formativo e continuado, não podemos conceber um meio de acumulação (cursos, seminários, palestras) sem ação-reflexão-ação da práxis, mas que apresente com foco à promoção de conhecimento científico e filosófico, como estratégia para qualificar a prática social das(os) envolvidas, no sentido de humanizar o modo de produzir a vida.

Pretendo deixar aqui possibilidades para que outras(os) pesquisadoras(es) possam se identificar com um estudo sobre o PDE e a possibilidade da pedagogia histórico-crítica, já que ocorre em um estado em que foi implantada por um período de tempo.

No terceiro encontro, priorizamos o processo de instrumentalização, da proposta pedagógica. Neste processo formativo, a professora doutora Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira, orientadora desta pesquisa, discute a formação de professoras(es), colaborando para a compreensão das(os) participantes sobre a importância do papel docente na sociedade e nas transformações sociais, relacionando com o momento atual.

Neste encontro, observamos que as(os) professores se sentiram valorizados do seu papel social e, ao final, afirmaram o seu reconhecimento e valorização no entendimento da real importância deles na construção de uma sociedade mais justa e na socialização do saber científico, contribuindo para o enfrentamento das condições determinantes que dificultam o desenvolvimento humano e a liberdade dos seres humanos, conforme vimos em Maia (2011). Ao mesmo tempo, entendiam que o caminho era complexo e as dificuldades para o

enfrentamento ainda maiores, relatando os problemas sócio-políticos e econômicos de nosso país.

O quarto encontro foi estruturado com a participação do especialista em Pedagogia Histórico-Crítica, o professor doutor Jorge Sobral da Silva Maia. Nesse momento, oportunizamos às(aos) participantes compreenderem todo o processo epistemológico, histórico, filosófico e pedagógico da proposta. A medida em que a apresentação se aprofundava, percebemos, de fato, que nossa questão era ingênua, no sentido de propor uma Educação em Sexualidades Crítica, como um problema específico pois, apesar de identificar, com as(os) participantes, os problemas pertinentes às injustiças sociais, como a homofobia, o machismo, a violência de gênero, violência sexual, entre tantas outras, percebíamos que a Pedagogia Histórico-Crítica não era de conhecimento, nem ao menos havia sido apresentada a elas(es) em qualquer outro momento de sua formação e experiência docente, como podemos verificar nos relatos abaixo.

(...) nunca tinha visto por esse olhar a educação, esse olhar que busca mudança na sociedade. Já ouvimos, até por conta do Estado, sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, mas nunca pensei assim. Fiquei pasmo e ao mesmo tempo encantado! Quero muito poder trabalhar nesse sentido! (P C).

(...) acho muito difícil pra gente entender todo esse significado, como disse, científico, filosófico. Não fomos formados para ter essa tamanha compreensão. Fora que exige muito estudo (P L).

(...) difícil ficar nas nossas mãos essa mudança toda. Apesar de achar belíssimo toda a concepção apresentada. E também tem que saber muito. Estudar muito. Acho que pelo menos a gente cumpre partes, vamos resolvendo os problemas mais fortes, os que estão ao nosso alcance, como por exemplo, não permitir em sala de aula agressão a um aluno por ser homossexual, se posicionando em relação ao respeito, a compreensão e etc (P O).

Esta situação pode ser justificada pelo modelo de formação vivenciada (MAIA, 2015) que, no caso específico do grupo, a formação inicial inclui os estudos realizados durante o curso de Licenciatura (maioria das(os) participantes) ou o de pedagogia. O comportamento das(os) docentes, diante das provocações realizadas pelo professor-formador, relevou que corroboram com um sentimento de contribuir com a esperada mudança social, como na ideia apresentada no relato “(...) nunca tinha visto por esse olhar a educação, (...) busca por mudança na sociedade. (...) Fiquei pasmo e encantado! Quero muito poder trabalhar nesse sentido! (P C)”. O grupo apresentou as dificuldades para a compreensão da proposta final da Pedagogia Histórico-Crítica, como no exemplo do relato de P L “(...) acho muito difícil pra gente entender todo esse significado, como disse, científico, filosófico (...) exige muito

estudo” (P L) e, sempre que provocadas(os) a resolver certas situações na escola, buscavam por soluções adaptativas ao sistema e resistiam em buscar mudanças no sistema, como no relato de P O “(...) vamos resolvendo os problemas mais fortes, (...) não permitir em sala de aula agressão a um aluno por ser homossexual, se posicionando em relação ao respeito, a compreensão e etc” (P O).

Os quinto, sexto, sétimo e oitavo encontros foram caracterizados por estudos, com as(os) docentes, de uma proposta de Educação em Sexualidades Crítica. Iniciamos com a apresentação de Ussel (1980) e Cantonné (2001) para estudarmos a história da sexualidade e artigos científicos que retratavam a história da temática na Educação presente nas escolas públicas, a chegada dos PCNs, até os atuais documentos da UNESCO e as diretrizes educacionais do estado do Paraná, conforme referenciado no desenvolvimento da pesquisa.

Discutimos as políticas públicas educacionais no Paraná, os cursos formativos, desde o GDE - Gênero e Diversidade na Escola até o Encontro Estadual de Educação LGBT do Estado do Paraná. Apresentamos, logo em seguida, os artigos que trazem uma crítica ao PCN - Orientação Sexual e aos documentos da UNESCO sobre sexualidade e a educação buscando propor a Educação em Sexualidades Crítica, seguindo referenciais como Marsiglia (2011 e 2012), Silva (2013) e Silva (2015).

Inserimos, ainda, discussões pautadas no papel da escola, no currículo, normas das escolas, procedimentos de ensino, materiais didáticos, processos de avaliação, como também, a relação da escola com a sociedade (as questões sociopolíticas, econômicas, as relações determinantes na produção do material humano). Outros temas como homossexualidades, heteronormatividade, masculinidade hegemônica, violência sexual contra crianças e adolescentes, violência de gênero, mídia e sexualidade, corpos e mercadoria, capitalismo e sexualidade, movimento LGBT, economia e sexualidade, as relações hegemônicas, ideológicas, a consciência humana, o modo de se produzir a vida e a relação com a vivência e a expressão dos gêneros e das sexualidades, contribuíram para nortear nossos estudos e debates. Utilizamos o texto de Duarte e Bezerra Neto (2013) que possibilitou discutir a questão religiosa e as relações de dominação.

Para as discussões das temáticas em torno da sexualidade e a educação, trouxemos Louro (2000; 2008; 2013; 2014), Jesus (2012), Brêtas (2011), Butler (2003), Mott(2007), Nunes (2013), Nunes e Silva (2006), Maia (2004; 2011), Rios (2010), Figueiró (2014), Bonfim (2013). Identificamos, em certos momentos, diferenças epistemológicas quanto ao referencial em relação à proposta de estudo. Portanto, a partir dos elementos apontados pelos autores integrávamos aos referenciais de Marx (2008; 2013), Gramsci (2000), Saviani (2008b,

2013), Teixeira (2014), Maia (2011; 2015), Chaui (2005), Marsiglia (2012) e Santos (2012), ao nosso olhar, evitando possíveis choques epistemológicos.

Nossa pretensão é, portanto, dar um pontapé inicial para se reformular, a partir dessas ações, as questões da sexualidade na Educação, a partir da “(...) a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (SAVIANI, 2013, p. 80).

Foi uma oportunidade de dirigir a ação e, ao mesmo tempo, fundamental para o processo de instrumentalização, a qual foi pensada a partir dos pressupostos baseados nos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, que considera esta etapa uma apropriação

(...) dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los direta ou indiretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar (SAVIANI, 2008b, p.71).

Os textos sugeridos pelo professor-formador foram base para a produção de leituras adotadas pelo seguinte procedimento: os textos eram apresentados em data-show, os professores se encarregavam de lê-los e, a partir dos novos conceitos produzidos, discutíamos como poderiam ser utilizados para a produção de novos conhecimentos e, ainda, como lidar com os problemas identificados na prática social das(os) envolvidas(os) e, concomitantemente, à práxis de sala de aula nas escolas públicas.

Para o desenvolvimento dessas atividades, nos fundamentamos na prática para a produção de qualificação, porém, encaminhado por uma teoria que desse conta da nossa proposta, na busca pelo desvendamento dos temas envoltos à sexualidade na educação e pelo conhecimento objetivo e mediado nas relações humanas e no modo que produzimos a vida.

As discussões ocorriam após as leituras que cada professor ou professora fazia, as quais iniciavam de forma aleatória à ordem estabelecida no nosso ciclo. A partir das leituras e dos pareceres das(os) participantes, seguia-se com discussões e a participação das(os) demais, provocando a ampliação das manifestações e a compreensão da realidade da prática, além de buscar o alcance à síntese dos temas elencados.

Ao longo das nossas discussões, conforme apresentamos nossa preocupação com o contexto existente circunstanciados à sexualidade, não como uma questão isolada e, tampouco



distante de outras injustiças sociais, como as diferenças de classe social, a fome, a miséria, a violência étnica em relação à cor da pele e a degradação do ambiente, vimos uma dificuldade de compreensão das(os) participantes entenderem os problemas como a homonegatividade, a violência de gênero e sexual, o machismo e outros, como consequência das possíveis "(...) diferenças nas condições e modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais (LEONTIEV, 1978, p.283)", como observamos nos relatos apresentados, que foram produzidos durante esta etapa:

(...) A nossa cultura é machista. A mulher é a maior machista. E os filhos são machistas porque a mãe é machista. Todo problema é cultural (P C).

(...) temos alunos muito bagunceiros e desinteressados, o colégio precisa de um homem na direção para colocar ordem. Parece que não, mas é diferente. É cultural. Eles respeitam mais (P U).

Vimos que as teorias feministas, na contemporaneidade, constituem uma importante forma de crítica ao machismo presente na cultura (MENDES, 2010). Essas teorias predominam e, atualmente, buscam soluções, a partir da Educação, para uma sociedade justa e igualitária. Todavia, não compreendem a cultura como produto criada pela Humanidade em todo o seu desenvolvimento e transformação.

Contudo, não queremos desprezar aqui a cultura como influente na formação humana. Apenas queremos valorizar a história, as relações humanas determinantes alienantes que compõem as relações entre homens e mulheres no modo de se produzir a vida, porquanto "há uma ideologia de gênero que compõe a ideologia capitalista, porém, não se pode afirmar que a dominação capitalista é responsável pela opressão de gênero, mas é possível afirmar que a exploração capitalista se utiliza dos estereótipos femininos (MENDES, 2010, p.1).

Sabemos que, inicialmente, o conceito de gênero surgiu como uma determinação biológica para diferenciar as mulheres dos homens. Mas, graças aos movimentos feministas, a partir das décadas de 1970 e 1980, baseados nas teorias de Foucault (1988), que gênero passou a ser concebido como uma representação social, valorizando os sujeitos e as suas subjetividades (MENDES, 2010). Porém, não evidenciam as relações alienantes reproduzidas ao longo das civilizações.

Trazemos para este momento o fato dessa pesquisa ter verificado a presença maior das mulheres nas escolas, conforme indicado adiante nos dados sócio-demográficos e, em outros estudos realizados em nosso país (GATTI; BARRETTO, 2009). Nesses termos, nos relatos de P U e P C, encontramos a forte presença de um pensamento machista.

Para Costa (2008), o machismo não é uma característica apenas de um grupo, mas constitui-se na consciência e no pensamento das pessoas humanas. Desde a história da civilizações, o traço da violência e da exploração está presente nas relações entre as pessoas humanas na produção cultural e da vida. As relações de gênero no trabalho produtivo de homens e mulheres são desiguais que, para Costa (2008), significa que estão submetidas ao domínio patriarcal, tratando-se de uma

(...) organização sexual hierárquica da sociedade tão necessária ao domínio político. Alimenta-se do domínio masculino na estrutura familiar (esfera privada) e na lógica organizacional das instituições políticas (esfera pública) construída a partir de um modelo masculino de dominação (arquétipo viril) (COSTA, 2008).

Essa forma de entender o mundo é justificada por outras concepções ideológicas, como aponta Muraro (1992), quanto aos papéis sociais de gênero, como o mito em que a mulher nasce para agradar ao homem, a culpa da mulher por perder o paraíso e, conseqüentemente, as punições recebidas em que ela (Eva) sentiria a dor do parto e deveria obedecer e se submeter ao homem, e ele, Adão, com o suor do seu trabalho, ficaria a responsabilidade de retirar da Natureza (dominação sobre a natureza) o alimento para si, à mulher e à prole, justificando a divisão de tarefas.

Desta forma, para Louro (2013), apesar da escola ser representada por uma maioria de mulheres, “elas foram muito mais objetos do que sujeitos dessas representações. Para elas, sobre elas, em seu nome foram escritos poemas, pintados quadros, elaborados discursos e orações” (LOURO, 2013, p.103). Diante das considerações da autora, entendemos que a escola, instituição conquistada pela burguesia, sofre os interesses de um grupo dominante e que, apesar de ser constituída por um quadro mormente feminino, ainda é uma instituição submetida aos interesses do homem, branco, heterossexual e machista.

Além de constatarmos a clareza da existência do preconceito na escola pública, a partir dos relatos apresentados por P U e P C acima, defendemos a ideia de que as contestações, presentes no relato, fazem parte da consciência apresentada sobre a realidade (consciência humana). E, para Marx (2008), é sempre social e histórica e, desta forma, é determinada pelas condições concretas de nossa existência, das ideias que não representam a realidade concreta mas que afloram com nossa experiência social direta, determinada por uma explicação aparente, tanto no plano da consciência individual, quanto no plano da consciência social (alienação).

A inversão entre causa e efeito, princípio e consequência, condição e condicionado leva à produção de imagens e ideias que pretendem representar a realidade. As imagens formam um imaginário social invertido um conjunto de representações sobre os seres humanos e suas relações, sobre as coisas, sobre o bem e o mal, o justo e o injusto, os bons e os maus costumes, etc. Tomadas como idéias, essas imagens ou esse imaginário social constituem a ideologia (CHAUI, 2005, p. 539).

Nesse sentido, a ideologia, considerada como um fenômeno social derivado do modo de produção econômica presente na sociedade, é naturalizada pelo conjunto de mulheres e homens, que veem as relações sociais como naturais em si e por si que, mesmo alienadas, são reproduzidas por uma consciência social. Neste caso, mesmo nas escolas em que a maioria são mulheres, elas sistematizam as imagens e as ideias sociais da classe dominante, a realidade autônoma, e como todas as pessoas humanas, são criadas nesse imaginário social e não percebem a natureza das coisas, justificando a reprodução da sociedade machista e preconceituosa, tal como ela é.

Partindo da mesma concepção de que a “consciência social” reproduz as narrativas, P U e P C, quanto ao machismo, reproduzem a compreensão alienada reproduzida na narrativa P E e P V excluindo uns(umas) estudantes em relação a outras(os).

(...) Separamos os alunos do período da manhã em relação aos da tarde! Os alunos bons de manhã e à tarde os alunos que apresentam dificuldades. Os mais difíceis para a escola, vão para a noite (P E).

(...) Vejo que acabou o gosto pela concorrência. Antes o meu filho estava em uma sala de aula que tinha competição entre os estudantes e agora já não querem concorrer. Não sinto que ele tenha vontade de ser mais o melhor. Não entendem que a educação é uma forma de ajudá-los a serem alguém na vida (P V).

Ao observamos os relatos de P E e P V, notamos que a escola apresenta como função considerar o trabalho intelectual e desqualificar o trabalho manual, conduzindo-se, desta forma, um fator de marginalização. Ao invés da escola possibilitar a equalização social, marginaliza as(os) estudantes duplamente, pensando na escola como meio de oferecer mão-de-obra especializada e flexível e reproduzindo a estrutura social.

Nesse sentido, Saviani (2013) apresenta a teoria da escola dualista, elaborada por Baudelte e Establet, funcionando como um aparelho ideológico do Estado capitalista, em que nessa perspectiva, inculca a ideologia burguesa de forma explícita e impõe disfarçadamente a ideologia proletária, qualificando o trabalho intelectual e desqualificando o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa.

Assim, podemos considerar a existência de uma disputa entre concepções de mundo distintas e este embate precisa ser considerado, pois é diante dessas considerações que

podemos nos posicionar acerca de que tipo de sociedade queremos formar e como a escola pode contribuir. Vejamos outros relatos.

(...) por isso a escola é a oportunidade para a gente oferecer um ensino que pense nas minorias, que pense em problematizar a questão da homossexualidade, e de toda diversidade sexual, a questão de entender e valorizar a criança que apresenta um estereótipo feminino, mesmo sendo menino, incluindo todas as pessoas no mesmo patamar (P B).

(...) menino que pinta bem é excluído, menina que joga bem é excluída. Isso ocorre muito na escola. E não é culpa nossa e sim do sistema da nossa escola. Temos que combater essas coisas (P L).

Coerentes com essa ideia e com a finalidade de problematizar a invisibilidade dos homossexuais e transtêneros, pregam a liberdade de expressão e valorização da diversidade. De qualquer forma, há a necessidade de entendermos que o machismo, a homofobia, a transfobia, o sexismo e qualquer outra forma de preconceito, reproduzem as mazelas da sociedade. Nesse sentido, lutar contra o machismo é buscar uma sociedade mais justa, igualitária e, portanto, se posicionar junto às(aos) proletariadas(os) na luta de classe.

Porém, ao visibilizar a diversidade sexual na escola, fazem isso pelo processo formativo que vivenciam, expressando um comportamento que abandona a categoria de alienação, buscando lutar contra algo colocado como obstáculo, o preconceito existente na escola pelas diferenças entre meninos afeminados e masculinizados, por exemplo, como vimos nos relatos acima de P B e P L, em que porém, não supera o fetichismo da individualidade e se mantem, desta forma, em rendição à individualidade alienada (DUARTE, 2008), negando o conhecimento objetivo.

Em acordo com essa perspectiva, por conta dessa visão advinda de nossa formação, apresentam soluções imediatas em que a (des)valorização dada ao conhecimento científico, filosófico e artístico, ao olhar para a realidade, coloca em xeque a própria existência do trabalho educativo (OLIVEIRA, 2008). Destacamos que, ao negarmos a possibilidade de conhecer a realidade a partir do conhecimento objetivo, negamos a possibilidade de transformações na sociedade.

Tendo essas considerações em vista, nos ocupamos em evidenciar as explicações para o fato de que muitas(os) pesquisadoras(es) justificam a realidade, em relação às questões de gênero e as sexualidades, considerando que somos pessoas humanas produtos de uma cultura, de uma realidade social, afirmando ser essa construção social produzida com ou sobre corpos sexuados (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009; SCOTT, 1995).

Já Louro (2013) afirma que se trata de uma construção social e histórica a partir das características biológicas, que leva a percepções distintas, binárias e opostas em relação ao masculino e feminino e, no intuito de resolver esse problema, sugerem a Pedagogia Queer, por exemplo, como meio de desconstruir essa concepção binária que hierarquiza, domina e exclui (LOURO, 2014). Porém, para a Pedagogia Histórico-Crítica, ao resolvermos a situação a partir desse fundamento, preocupados com apenas uma das partes, a cultura deixa de ser compreendida como o resultado do acúmulo de produção do homem e da mulher, por meio do trabalho resultante de sua ação na natureza, e passa a ser compreendida de forma equivalente reduzida como identidade cultural de diferentes grupos ou comunidades (MALANCHEN, 2014).

Reconhecemos esse imaginário nas escolas como no relato de P L “(...) menina que joga é excluída” e na narrativa de P E que declara que “(...) os mais difíceis para a escola vão para a noite” (P E), ficando nítida essa ambiguidade. Todavia, é necessário nos posicionarmos diante dessas contradições da realidade concreta, porquanto consideramos que

(...) a ambiguidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social. E a clareza disso é que traduz o sentido crítico da pedagogia. Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (SAVIANI, p.86, 2013).

Mesmo com os esforços de introduzirmos a ambiguidade de nossa situação social, visto sob o ponto de vista do referencial de nossa pesquisa, estimulando a superação pelas mudanças no modelo de sociedade, incentivando a reflexão nas condições que normatizam e naturalizam as injustiças sociais, a distribuição de renda, concomitantemente, à ordem heteronormativa e homonegativa, as(os) envolvidas(os) respondem as soluções em volta das necessidades atuais com a adaptação ao mesmo sistema de sociedade.

Vimos, contudo, durante os encontros propostos para a etapa instrumentalização, que há dificuldade de conceber a possibilidade de transformação social a partir da escola e, no mesmo sentido, como agentes possíveis de transformação social, como exposto na fala de P C “(...) A sociedade é machista. Somos assim, é difícil a escola ou até mesmo a gente mudar alguma coisa, mudar a sociedade”.

Em relação ao relato anterior de P C, entendemos que a escola não é unicamente responsável pelas mudanças sociais, mas a solução passa por ela (GADOTTI, 1984). Afinal, não é a escola que vai mudar a comunidade, transformando as ideias machistas, apenas

podendo contribuir construindo uma nova consciência que leve à superação das ideias hegemônicas de dominação à construção de uma nova ordem social.

Ressaltamos, contudo, que a busca por essas transformações sociais não se dá de forma fragmentada, apenas transformando as ideias machistas, como vimos em algumas propostas educacionais, adaptando-se a sociedade existente, mas em conjunto com as diferenças de classes sociais, visando um novo modelo societal.

As falas de P J, “(...) Deixamos de manhã somente os melhores alunos”, “(...) No Ensino Fundamental, eu saio pareando meninas e meninos em fila! É uma maneira boa de organização e que dá certo evitando desordens!” remetem-nos ao discurso do relato de P C, indicando a educação como instrumento operacional fundamental para a concepção da hegemonia na sociedade.

Assim, em seu sentido mais amplo, compreendemos a educação envolvida às relações existentes em nossa sociedade, entre camadas de indivíduos de intelectuais e não intelectuais, dirigentes e dirigidos, elites e seguidores, governantes e governados. Para Gramsci (1978), toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica. Assim, ao separarmos meninas de meninos para alcançar organização, não contribuimos para mudanças, mas por perpetuação da sociedade em que vivemos, no mesmo sentido quando separamos as(os) “boas(ons)” estudantes das(os) “(más)maus”, estamos marginalizando pessoas ao mesmo tempo que estamos vendo a Educação como mercadoria. Nesses argumentos está claro o processo adaptativo da educação às concepções liberais e neoliberais em que se potencializa as diferenças de classe.

Nesse sentido, reafirmamos a importância de analisar a Educação para além das “relações escolares”, e em um contexto que implica um estudo cuidadoso sobre as relações hegemônicas e as atividades e instituições educacionais (BUTTIEG, 2003). Pensar na escola não apenas como um meio de se alcançar sucesso, um meio mercadológico, mas como uma oportunidade de oferecer uma educação de qualidade que possa desvendar os arranjos sociais existente para a promoção de uma nova formação em sociedade.

(...) Vejo que acabou o gosto pela concorrência. Antes o meu filho estava em uma sala de aula que tinha competição entre os estudantes e agora já não querem concorrer. Não sinto que ele tenha vontade de ser mais o melhor. Não entendem que a educação é uma forma de ajudá-los a serem alguém na vida (P H).

(...) Só a escola pode promover um espaço para que a gente possa realmente mostrar essa realidade e essas relações que estão escondidas por detrás do pensamento dominante. Acho que assim, a escola poderia mostrar a realidade nua. Teríamos assim que valorizar um currículo diferente para cumprirmos essa função. Estou compreendendo que só vamos resolver o problema dos preconceitos de gênero e

sexualidade de forma conjunta e não quando a gente separa as diferentes lutas. Conjunta com as diferenças de classe social e o problemas políticos de nosso país. E essa política é a que deveríamos fazermos aqui na escola, uma política pela democratização e por uma sociedade justa (P I).

A estratégia desse estudo possibilitou-nos reconhecer posicionamentos, ou seja, diversos pontos de vistas entre os participantes. Contudo, vimos a resistência condicionada a partir das determinações sociais, assim como tendência aos ideais pós-modernos na resolução dos problemas pontuais da Educação, em geral, como aqueles referidos às questões das relações de gênero e as sexualidades. Porém, sempre aproveitamos das situações em que eles realizam propostas adaptativas criando condições para que pensassem em solução que envolvessem toda a realidade que estrutura nossa sociedade. Foi assim que surgiu o relato de P I.

Outra proposta surgiu com a leitura dos livros paradidáticos de Biancon e Silva (2014), intitulados “A menina que queria ser menina” e o “O menino do coração”. Foram propostas de intervenção nas escolas baseados nos referenciais estudados e a utilização da leitura dessas histórias na sala de aula. Veja o relato de P N sobre o livro:

(...) No livro, os pais se compadecem com o fato da escolha sexual de seu filho e o motivam a ser ‘quem ele quer ser’. Em sala de aula temos uma diversidade de alunos e se entre eles tivermos crianças ‘trans’ o livro ajudará a minimizar o preconceito, tendo em vista que essas pessoas não tem como esconder suas características físicas e acabam atraindo a intolerância. Acho que o livro seria bem utilizado em sala, pois ele é importante para que as mudanças se efetivem na escola e promovam a construção de uma sociedade sexualmente sadia, sem preconceitos e com muito amor (P N).

É muito louvável a atitude de busca por uma mudança na sociedade, por transformações sociais, conforme a posição de P N. Uma sociedade em que não exista preconceitos para que as pessoas pudessem viver suas sexualidades de forma plena. A professora ainda apresenta uma preocupação com as questões de gênero e a diversidade sexual, os sentimentos e os valores presentes no meio social e cultural. Afirmamos que essa preocupação caminha no sentido da formação vivenciada por essa professora, em que observamos, diante da implementação e a inserção da temática na formação das(os) professoras(es), quais as políticas públicas de Educação com a temática gênero e sexualidade em nosso país e as pedagogias de base para a temáticas referidas na Educação dos últimos anos.

Durante os encontros, cada vez que nos aproximávamos dos final de nossa etapa no processo de formação, percebíamos a elaboração de um sentimento das(os) envolvidos no

sentido de buscar o ato educativo com caráter político e emancipatório, como no relato de P I, trazendo a questão da luta de classes e a busca por uma sociedade que supere o capitalismo acatando junto ao processo a igualdade do gênero humano e as suas sexualidades. Por isso, a importância de considerarmos o conceito de educação como uma atividade mediadora da prática social global

(...) se a prática social é dotada de contradições engendradas por uma sociabilidade que tem no antagonismo entre os indivíduos uma de suas formas de manutenção sistêmica, os interesses contrários se manifestarão em todas as esferas da vida social, inclusive nos processos escolares e não escolares. (...) Contudo, tratar das práticas educativas (...) sem partir do entendimento das configurações das lutas de classe contemporâneas pode conduzir a uma análise parcial do problema (SAVIANI, 2013, p.79).

Diante dos fatos, consideramos os aspectos sociais, psicológicos e biológicos importantes para serem discutidos nas escolas, desde a gravidez entre adolescentes, DST, as questões acerca das relações de gênero e seus papéis sociais de gênero (cis, trans e as travestis) e a diversidade sexual (heterossexualidades, homossexualidades e bissexualidades), as questões do aborto, o sexismo e a heteronormatividade. No entanto, não se pode deixar de desvelar a realidade concreta e os segredos das forças de opressão estabelecidos nas relações humanas, na busca do material quando retratadas essas questões.

De destaque no grupo, P S e P T, fundamentados nos elementos teóricos e práticos a partir do processo formativo, elaboraram um conjunto de ações que culminou em uma prática educativa dentro da escola. As atividades pedagógicas de P S em sala de aula se desenvolveram da seguinte forma: em uma aula, a partir de uma experiência cotidiana trazida pelas(os) estudantes, foi aproveitado o elemento do cotidiano, apenas como oportunidade de avançar na prática social, qualificando-a, apresentando os elementos necessários para a compreensão do significado de pedofilia ao mesmo tempo que indicava os possíveis transtornos existentes em torno da situação e as possibilidades de compreensão e superação.

Podemos considerar que, a partir dos elementos que nos foi dado, uma postura crítica de P S, preocupado no seu processo de ação, em integrar os elementos teóricos e práticos, de forma contextualizada com o cotidiano das(os) estudantes, a partir da compreensão e a percepção que P S evidenciou na prática social com suas(seus) alunas(os). Essa posição crítica de P S pôde ser verificada durante nosso processo educativo para com o grupo de professoras(es) durante o processo formativo, fato que corrobora para a percepção de P S evidenciando sua preocupação durante o ato educativo que se propôs.



Vislumbramos a preocupação de P S em considerar a práxis como elemento final na ação formativa em sua ação na escola. Como apontamos em nosso processo formativo, o ato educativo apresenta uma finalidade e, a partir dos elementos necessários para a compreensão da pedofilia, no caso de P S, buscou-se por possíveis ações e atitudes, com a apropriação dos conhecimentos necessários sobre o tema, a preocupação pela questão política. Essa preocupação política que vimos em P S, orientou a formação de docentes proposto nesta pesquisa, que fundamenta a prática educativa na teoria. Elementos presentes na ação de P S indicam a interpretação pedagógica que faz em relação à possibilidade de educar, preocupando-se com a técnica e a questão política, com o compromisso de interpenetrá-los e não separá-los.

Houve uma preocupação em desvendar as possíveis opressões e marginalizações, produto da desqualificação dada a certos grupos na sociedade, que permite em muitos momentos, o aparecimento de comportamentos violentos e agressivos, possibilitando, muitas vezes, por meio de relações opressoras, a dissipação de ideologias machistas e preconceituosas presentes na consciência social de certos grupos, a defesa do oprimido em relação ao ato criminoso e a(o) opressor(a).

Assim, notamos a sensibilidade de P S em não permitir a reprodução de ideias postas universais e abstratas sobre a questão da violência sexual, buscando interpretar a realidade a partir das condições históricas e concretas, indicando que as marginalizações podem levar à exploração de uma classe a outra, como de uma pessoa a outra, no caso de um adulto a uma criança.

(...) A discussão na minha sala partiu para o assunto pedofilia. Junto discuti interesses de classes, a questão da opressão por conta de que a sociedade se divide em torno do trabalho, a questão do interesse de classes que dominam o poder, o conhecimento, discuti com meus alunos que não podemos ver só no sentido de ter dó, resolver de imediato o problema, mas entender as relações que determinam a possibilidade de ocorrer esse crime e como eles podem compreender do que se trata essa questão social e como isto foi visto ao longo dos tempos. E como hoje isso é visto? Discutimos se a pobreza, a opressão, certas ideologias e a falta de conhecimento podem ou não contribuir para a ocorrência desse tipo de problema. Essa aula foi muito interessante. Os alunos produziram até um material para ajudar outros estudantes na escola a se prevenir de qualquer abuso. Acho que estão mais críticos para tomar atitudes políticas (P S).

Não é objetivo de nosso trabalho entender a relação da pedofilia com o abuso sexual e a exploração sexual. Apenas apontamos a sensibilidade de P S em não permitir a reprodução de ideias postas universais e abstratas e a preocupação em produzir novos instrumentos para a prática na escola.

É indicado que o processo formativo conduziu o ato educativo de P S possivelmente a um caminho que apresentou elementos críticos necessários para uma visão mais complexa de mundo. No mesmo sentido, ao retratarmos à P T, observamos os esforços pela elaboração por um conjunto de ações que podem indicar possíveis elementos em sua prática que denotam a sua compreensão e valorização do processo formativo elaborado para este trabalho. P T nos apresentou um conjunto de ações que se desenvolveram da seguinte maneira: apresentou os livros paradidáticos “A menina que queria ser menina” e “O menino do coração” às (aos) estudantes de uma sala de aula, oportunizando a produção de novos instrumentos e outros livros infantojuvenis que pudessem colaborar com a produção de possíveis materiais didáticos para o processo de instrumentalização ao mesmo tempo que provocasse a socialização ou um conjunto de elementos necessários para a elaboração de textos no gênero textual combinado.

Diante da leitura, buscou compreender a prática social em relação diversidade de gênero e as sexualidade e os possíveis arranjos familiares, apresentando um viés político. Fica evidente a preocupação com o preconceito, entendido por P T por uma “(...) falta de amparo lógico (P T)”, porém estabilizado e naturalizado por uma ideologia dominante, pela não socialização do conhecimento, que possivelmente se evidencia em relações hegemônicas com “(...) possíveis interesses para a manutenção (...) na sociedade (P T)”. Assim, indica possíveis relações entre as lutas de classe socioeconômicas com as de gênero e as sexualidades (identidades sexuais).

Além desse, outro ponto interessante na fala de P T é a compreensão de que tanto o professor, quanto as(os) estudantes, apresentaram um salto qualitativo após a conclusão da atividade educativa, evidenciado no momento que afirma “(...) os alunos e eu aprendemos mais sobre o tema e sobre a luta necessária que há pela frente na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária” (P T).

Esta evidência demonstrada por P T corrobora com a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, que indica o ponto de partida metodológico à prática social, comum às(aos) estudantes e professoras(es), mas vivenciada de forma diferente, pois a(o) professor(a) apresenta uma visão sintética da prática social, ainda que precária, enquanto que as(os) estudantes apresentam um visão sincrética.

Afinal, com a instrumentalização há a possibilidade de ambos saltarem qualitativamente e as(os) estudantes alcançarem a posição da(o) docente formador ao mesmo tempo em que a(o) professor(a) se qualifica e sua compreensão se torna cada vez mais orgânica (SAVIANI, 2012).

O curso de gênero e sexualidade com base na Pedagogia Histórico-Crítica me proporcionou preciosas reflexões para a minha prática cotidiana no sentido de aprimorar minha atuação com respeito a esses temas em sala de aula. Foi um momento em que pude perceber, com os meus pares, que a eterna luta de classes também se relaciona a essas questões. Os livros doados pelo professor com histórias infantis que abordam a homossexualidade e transexualidade me serviram de base para um trabalho em sala de aula. A turma na qual desenvolvi meu trabalho trata-se de um oitavo ano noturno do Colégio Estadual (...). A turma era bastante pequena contando com apenas 6 alunos frequentes, de faixa etária entre 14 e 17 anos. Nessa turma, realizei a seguinte estruturação de minhas aulas:

1º momento - Propus uma aula de leitura com os livros doados pelo professor. Os alunos se organizaram em dois grupos e leram conjuntamente os dois livros;

2º momento - Discussão das histórias infantis relatadas. Os alunos se mostraram abertos ao tema e relataram gostar das histórias, mesmo se tratando de histórias infantis. Além disso o tema do preconceito foi bastante discutido, tentando identificar suas causas e efeitos e sua falta de amparo lógico. Nesse momento, comentamos sobre possíveis interesses para a manutenção de status na sociedade entre outros temas;

3º momento – Explicação e diálogo sobre critérios para o desenvolvimento de uma atividade com base nas leituras e discussões. Ficou acertado que cada aluno pensaria em um tipo de preconceito que mais lhe chama atenção e produziria uma história infantil e suas respectivas ilustrações, semelhante aos livros lidos;

4º momento – Produção das histórias. Os alunos planejaram pequenos conjuntos de frases, delimitando quais estariam em cada página. As histórias foram lidas e discutidas com todos, estruturando conforme o gênero textual em foco exige. Esse processo durou 4 aulas, já que as histórias foram reescritas diversas vezes.

5º momento – Ilustração das histórias. Os alunos produziram as ilustrações para cada página do livro. Essa etapa durou cerca de 7 aulas, pois os desenhos foram os melhores possíveis e também foram refeitos algumas vezes.

(...) Foi bem interessante, pois os alunos e eu aprendemos mais sobre o tema e sobre a luta necessária que há pela frente na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. Vale ainda destacar, nesse relato, que uma das histórias produzidas que se refere a uma menina que sofre abuso na infância e tem medo de contar e falar sobre o assunto. A aluna que produziu essa história relatou para toda a turma que a história se baseava em sua própria vida, já que fora vítima no passado. Esse foi um ponto triste, mas que gerou muito diálogo e empoderamento dos alunos em relação ao preconceito de gênero e abuso e a importância de divulgar e lutar contra isso (P T).

Porém, a partir das ações, pudemos perceber a importância de formarmos professores(as) que possam, após o momento em que são instrumentalizados, darem enfrentamento às causas da crise da sociedade atual mesmo quando partem de questões da diversidade sexual (LGBT) e das relações de gênero.

Em nosso último encontro, promovemos as discussões no sentido de buscarmos a catarse e, ao mesmo tempo, interpretar a prática social sob o ponto de vista de chegada. Nessa etapa, houve a necessidade de deslocarmos no período da manhã até a cidade de Carlópolis, pois as(os) professores, que pertenciam à escola daquele município, estavam presentes em uma reunião pedagógica promovida pelo estado e não podiam se deslocar.

No período da tarde, finalizamos a proposta com as(os) demais participantes. A direção das escolas dos municípios envolvidos colaborou no sentido de dispensar, por um

período, as(os) professores de suas atividades durante o curso que realizavam em suas respectivas escolas, para a realização da etapa final do processo formativo. No entanto, não havia possibilidade de outros encontros com as(os) docentes, por conta de uma agenda extremamente fechada que apresentavam em suas respectivas escolas.

Nesse último encontro, propusemos discutir e lembrar os temas ligados à sexualidade e a Educação nas escolas públicas, de forma a buscar o quanto as(os) participantes se aproximaram da solução dos problemas anteriormente levantados. Provocamos oportunidades para que expusessem a fala do grupo, a síntese de todo o processo, expressando como olhavam para a prática social, a partir dos novos conhecimentos obtidos, uma vez que “(...) a catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola” (GASPARIN, 2013, p.124).

Nesse sentido, solicitamos que as(os) envolvidos sintetizassem a prática social, porém, que tivessem condição de evidenciar que a realidade era histórica, com intenções políticas e que atendiam a interesses de certos grupos. Em nossa busca por essa compreensão, alguns relatos foram retratados, como podemos ver a seguir:

(...) entendi muito a questão da homossexualidade, e agora sei que devo enfrentar esse problema na escola, auxiliando que os estudantes entendam que as pessoas tem o direito de serem livres e de viverem conforme acreditam. É nítido a educação repressora que tivemos o que faz até hoje que as pessoas são preconceituosas. (P K).

(...) penso que não posso aceitar nenhum preconceito em sala de aula, pois sei que isso a gente aprende ser. Agora vou me manifestar quando ver alguém tentando diminuir o outro por ser gay. E que todos têm os mesmos direitos! Ato de homofobia não permito (P J).

(...) A oportunidade de educar as crianças para que a sociedade deixe de ser heteronormativa está na escola. O preconceito que está hoje na sociedade vem de uma história, uma história com muitas repressões. Por isso, é na escola que a gente pode conscientizar os jovens politicamente para que entendam que essa mudança também depende deles. A escola pode mobilizar para que essas crianças gays e trans possam viver de maneira tranquila longe de repressões sociais (P T).

Todavia, nos relatos durante o nosso último encontro, em sua maioria, as(os) participantes entendiam a questão histórica no processo (relatos de P K e de P T), como também relacionavam às questões políticas (relato de P T), mas tinham dificuldades de verificar as relações determinantes presentes na sociedade. Assim, por mais que relatavam a questão histórica e política da sexualidade, não entendiam como resolver o problema. Afirmavam buscar uma sociedade não heteronormativa (P K, P J e P T), porém, apenas

defendiam maneiras de lutar contra a homofobia, às questões de violência de gênero nas escolas, mas sempre se adaptando à sociedade heteronormativa e de classes.

Alguns até se expressam seu entendimento da realidade de forma concreta, fruto de plurideterminações, histórica e social. Entendem até seu compromisso de atuar na transformação social. Porém, parece que, para eles, é impossível se posicionar de forma concreta diante da práxis nas escolas públicas, como podemos identificar no relato abaixo:

(...) Acho que hoje posso até entender melhor essas questões do preconceito e dessa sociedade heteronormativa, como você diz, quando relaciono isso com questões religiosas, com questões econômicas, culturais, que na verdade é fruto de interesses de pequenos grupo, igual, quando comparamos com a opressão que ocorre com os pobres, que depende das questões econômicas, do trabalho, para poder viver nessa sociedade também. E acho que realmente é a escola que pode ajudar a mudar esse mundo, que pode ajudar a mudar, intervir nisso tudo, mas não sozinha! Mas fico pensando, é difícil demais fazer isso, além de no máximo a gente mudar a nossa forma de ser aqui, a nossa prática, como você disse. Mas acho difícil, a gente aqui na escola, que precisa tanto cumprir várias tarefas, transformar tantas realidades. Precisamos muito de vários processos formativos como esses, muito preparo (P I).

No final das discussões, solicitamos às(aos) participantes suas tarefas que auxiliam a avaliação do processo educativo. A primeira delas, ainda como uma atividade formal de avaliação catártica, solicitamos a elaboração de um texto, sobre qualquer tema pautado à Educação em Sexualidades Crítica nas escolas públicas, e que o relacionasse como produto científico, histórico, cultural, econômico e religioso.

Também solicitamos às(aos) participantes, como forma de compreender a sua visão, como agentes transformadoras(es) da prática social, que elaborassem as intenções de ação, com base nos estudos realizados, e que, em um segundo momento, mas diretamente correlacionado ao primeiro, expressassem quais ações pretendiam desenvolver.

Diante das atividades propostas, decidimos avaliar o processo formativo quanto aos objetivos propostos da formação, a partir das atividades desenvolvidas pelas(os) docentes, além dos relatos falados durante o nosso último encontro. Nesse contexto, buscamos compreender o ponto de chegada da prática social do professor-formador e das(os) professoras(es) envolvidas(os). Nesse sentido, podemos afirmar que o processo avaliativo ocorreu durante todo o processo formativo em que norteou reflexões para o desenvolvimento de uma concepção adequada à proposta, buscando qualidade “(...) e a condução de todos os envolvidos no processo educacional a novos caminhos, visando analisar e aprimorar a prática pedagógica para a transformação social” (MOREIRA; SANCHES, 2012, p.130).

Em todos os encontros, a avaliação contínua colaborou no sentido de busca por uma conexão à intencionalidade do processo formativo que se expressa em uma visão de mundo a

partir dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. Essa intencionalidade define a maneira como conduzimos o processo formativo (MOREIRA; SANCHES, 2012). Nesses termos, procuramos avaliar a partir das relevantes manifestações das(os) docentes que apresentavam da realidade, tendo em vista a tomada de decisão das(os) participantes comparados ao padrão ideal (LUCKESI, 2011).

Vale lembrar que a análise que efetuamos sobre a realidade foi durante todo o processo formativo, seguido pelos passos da Pedagogia Histórico-Crítica, em que apresentamos os resultados avaliativos ao longo das discussões e análises dessa pesquisa. Reforçamos a ideia do processo avaliativo estar condicionado a todas(os) envolvidas(os), inclusive à(ao) professor(a)-formador(a).

Desde o primeiro encontro, avaliamos a realidade como grupo, referindo-se ao ponto de partida da prática social, que ofereceu os elementos necessários para uma avaliação prévia, ao mesmo tempo que se apresenta como um marco para um processo comparativo no ponto de chegada sendo fundamental para indicar as mudanças que ocorreram no desenvolvimento dos encontros.

No segundo encontro, a(o) professor-formador pôde avaliar a importância da temática para as(os) envolvidas ao mesmo tempo em que buscava entender as possíveis propostas para desenvolver em relação à temática. Concomitantemente, as(os) participantes tiveram a oportunidade de avaliar quais seriam os desafios para alcançar o ponto de chegada da prática social com qualidade.

Para Gasparin (2013), a instrumentalização evidencia um processo mútuo de produção de conhecimento entre as(os) estudantes e a(o) docente. Para o mesmo autor, em todo o momento, a avaliação está presente no contexto educacional, porém, considera a catarse um momento importante para avaliar o nível de domínio do conhecimento sobre a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência das pessoas humanas (GRAMSCI, 2000).

E, por meio das intenções e ações das(os) estudantes na evidência da prática social, agora no ponto de chegada, podemos entender a produção de conhecimentos das(os) participantes no processo formativo e, ao mesmo tempo, a possibilidade que apresentam para converter em práticas e ações pela qualificação da própria prática social. E o professor-formador, nesse sentido, apresenta a oportunidade de entender o salto qualitativo que apresentou ao chegar no ponto de chegada evidenciado no processo educativo.

Diante dos pressupostos, apresentamos a produção avaliativa do processo formativo proposto, que se segue desta maneira:

1. As(Os) participantes demonstram se sensibilizar com as questões da temática gênero e sexualidade na Educação, apresentando preocupação com possíveis comportamentos preconceituosos inseridos em sua prática social e as possíveis ações para qualificarem suas atitudes e comportamentos machistas, heteronormativos e preconceituosos, sinalizando a importância que apresentam como agentes transformadores na sociedade;

2. Revelam preocupação com a sociedade de classes e defendem a igualdade de gênero e das identidades sexuais, valorizando o conhecimento elaborado (científico e filosófico) como maneira de luta contra as injustiças e desigualdades. Demonstram entender que a realidade é desigual e injusta, tanto no contexto econômico, quanto comparado às questões das relações de gênero e as sexualidades.

3. Relutam em apresentar propostas e instrumentos para qualificar a prática social em relação às questões de gênero e sexualidade, que privilegie o contexto sócio-histórico. Resistem em compreender os processos de dominação e alienação em torno das questões relacionadas à sexualidade na sociedade, em buscar pelo conhecimento objetivo para compreenderem a realidade, o que dificulta intenções e ações no ato de educar e na prática social. Não compreendem a cultura como produto do processo evolutivo histórico-social o que dificulta efetivamente o desvendamento do real concreto e contraditório, embaraçando o alcance à dialeticidade do processo. Nesse sentido, buscam resolver as situações apenas superficialmente, adaptando-se ao sistema, sem pensar na temática de gênero e sexualidade na totalidade;

4. Apresentam dificuldades em relacionar às intenções e ações de uma concepção política socialista com uma concepção pedagógica histórico-crítica;

Na medida em que percorremos nas leituras das atividades desenvolvidas pelas(os) participantes, compreendemos as ideias que concebiam sobre Educação em Sexualidades Crítica e a própria prática social, pelo ponto de chegada. Porém, nos relatos (P A; P J; P P; P C; P K; P D) disponíveis nos momentos que se seguem, retirados dos textos dissertativos que as(os) docentes realizaram no último encontro, a maioria das(os) participantes escreveram sobre a importância do tema ser trazida na escola, preocupados principalmente com as questões e o exercício das identidades de gênero e das identidades de orientação afetiva-sexual.

(...) Precisamos estar atentos e abertos com as mudanças na sociedade para que possamos agregar conhecimentos e com isto quebrar alguns paradigmas que estão enraizados, seja em nossa vida ou em nossa cultura. A educação sexual precisa considerar que o estudante possa viver sua vida com integridade no mundo que o cerca, sabendo respeitar a si mesmo, possuindo responsabilidade, buscando e

vivendo com prazer, e conhecendo seus direitos de exercer sua sexualidade e ser feliz (P A).

(...) os jovens estão cada vez mais precocemente iniciando a vida sexual e isso traz consequências muito séria que necessitam ser discutidas entre os familiares e trabalhada na escola. A orientação da sexualidade está intimamente atrelada aos costumes da sociedade, aos valores morais, religiosos, culturais e fica difícil superar. A escola deve observar as diretrizes que serão adotadas e seguir a proposta, desvinculando-se de convicções religiosas, preconceitos, machistas, valores íntimos, pessoais, etc. (P J).

(...) toda a comunidade escolar deve estar atenta a todas as situações que poderão ocorrer na escola ou em qualquer outro meio social e enfrentar toda e qualquer opressão e preconceito. O trabalho de Educação em Sexualidades precisa privilegiar o trabalho com todos os que sempre foram marginalizados (P P).

(...) Precisamos abrir espaços na escola para enfrentar o preconceito e a opressão, por parte da sociedade machista e capitalista. Por isto precisamos nos preocupar com as atitudes que apresentamos na sala de aula e em todo e qualquer lugar na sociedade, e antes de apresentarmos qualquer opinião sobre o assunto, temos que saber se realmente conhecemos (por isso precisamos estudar muito e sempre), se não estamos apenas reproduzindo algo que está na consciência social, se não é um pensamento ideológico de um grupo que tem seus interesses (P C).

(...) Nos dias atuais vimos ser repugnantes atitudes e práticas contrárias que ainda marcam profundamente seres humanos taxados diferentes, os quais são ridicularizados por normas e conceitos. Nós também somos responsáveis pelas mudanças na sociedade, por isso temos que ter preocupação com nossas falas e preconceitos. Precisamos estudar sempre e levar conhecimento para que esses alunos compreendam a sexualidade (P K).

(...) Qualquer trabalho na escola deve ser feito de forma contínuo e permanente, seja ele com criança ou adolescentes. A prática educativa é um suporte na mediação no interior da prática social. Essa prática educativa deve se apresentar com vontade política de entender como a sociedade é desigual economicamente falando, ao mesmo tempo como os valores são formados a partir das relações com interesses entre os homens, na busca pelo melhor trabalho, inclusive para favorecer o preconceito contra os homossexuais e os transgêneros (P D).

Apresentam preocupação com as atitudes preconceituosas presentes na prática social e as que ocorrem nas escolas públicas, como no relato de P P e P K e, ao mesmo tempo, com seus próprios comportamentos e atitudes apresentados na prática social, como no relato de P C, entendendo serem agentes de possíveis transformações sociais, como observamos nas expressões de P D e, nesse sentido, afirmam a necessidade de qualificarem as suas próprias relações na prática social. Nos momentos seguintes, disponibilizamos intenções e ações das(os) participantes a partir da atividade desenvolvida no último encontro. As atividades foram escolhidas buscando preservar e embarcar o maior número possível de diferentes propostas apresentadas pelas(os) docentes participantes:

(...) Reforçar o combate aos preconceitos de gênero, retomando conceitos, se aprofundando nas teorias da Educação em Sexualidades, desconstruir essa cultura



machista. E isso fazemos também com atitudes, não só na escola, mas em qualquer outro lugar (P N).

(...) Tenho a intenção de propor para a escola sobre a questão do banheiro para os transgêneros. Pretendo fazer um trabalho primeiro com os colegas docentes para que eles entendam que precisamos inserir todas as pessoas no meio sem preconceito (P F).

(...) Precisamos prevenir nossos alunos com os perigos da internet com a pedofilia, o cuidado com seu corpo, a questão da gravidez e das doenças na adolescência. Mas não falando de forma a normatizar ou assustar. Assim, para que eles compreendam essas questões com as questões sociais, religiosas e econômicas levando conhecimento científico! (P P).

(...) Minha intenção é mudar a visão da sociedade sobre a homossexualidade. Quero mostrar os homossexuais que estão em situação de risco, demonstrar seus embates diários em uma sociedade que os desvaloriza. E terei preocupação em todo lugar, com as questões de gênero, em todas minhas relações fora da escola também demonstrarei por intermédio de minhas atitudes que quero uma sociedade mais justa, para os gays e para todas as pessoas que estão na posição de oprimida (P O).

(...) Agora vou valorizar e sempre que possível abordar temas de sexualidade. Para isso, acho importante demonstrar aos estudantes e aos pais sobre a questão do preconceito que está no nosso cotidiano e que afeta tantas pessoas (P U).

(...) Prestar atenção no aluno, as suas falas, as suas ações e com isso abordarei o assunto positivamente, procurando conhecer a sua realidade familiar, buscando um equilíbrio (P K).

(...) Trabalhar o respeito a diversidade, sobre os transgêneros. Primeiro mostrar o vídeo para as turmas, para que todos se sensibilizem com a situação e depois falar sobre o tema (P V).

(...) Propor reuniões para discutir a temática Sexualidades na escola apresentando conhecimentos com a presença dos pais conscientizando todos sobre a questão da gravidez na adolescência, a homossexualidade, a homofobia. Essa conscientização vou conseguir quando levar mesmo o conhecimento do que é sexualidade, sobre a história da sexualidade e da educação sexual e as relações que estão por trás que constrói essa cultura que aprendemos, ou a falta de cultura (P M).

(...) Ao analisar a educação em sexualidades nas escolas públicas torna-se necessário vê-la como construção cultural e que apresenta uma história, bem como é importante que a gente apresente as ideias políticas e éticas baseada em teorias científicas (P U).

(...) O problema da homofobia é histórico, com a tomada de poder pela burguesia, seguida pelas igrejas, historicamente o preconceito sobre as questões de gênero e sexualidade foi sendo enraizada na sociedade e na formação das pessoas. Há necessidade de o professor e toda comunidade envolvida com a educação ou com a formação dos indivíduos, buscar conhecimento, para que melhor a gente possa enfrentar as “diversidades”. A escola não pode resolver os problemas sociais, mas podem preparar os indivíduos para enfrentá-los (P P).

Vimos quanto as(os) professoras(es) apontam a necessidade de levar à comunidade a pensar o problema do preconceito sobre as orientações afetivas e sexuais que não expressam a heterossexualidade. As(Os) docentes propõem ações nas escolas em formas de projetos, de rodas de conversas sobre as diferenças e o respeito em sala de aula, “(...) trabalhando na sala

com depoimentos mostrando os danos e marcas que os preconceitos deixam, sensibilizando-os diante do assunto, apresentando a eles o conhecimento sobre a sexualidade, para desmascarar os preconceitos existentes contra todas as pessoas LGBT (P B)”. Propõem ainda diálogos com os alunos, para que eles possam “(...) ter discernimento para não transmitir os próprios valores, crenças e opiniões e sim criar e dar condições para que os alunos criem seus valores a partir de conhecimentos científicos e filosóficos (P L)”, o que denota compreenderem a necessidade de apresentarem atitudes e uma prática educativa não normativa.

É inegável a dedicação das(os) docentes em seguir adiante com o trabalho como Educadoras(es) preocupadas(os) com a temática gênero e sexualidade nas escolas públicas. Ao mesmo tempo, notamos nas ações propostas de trabalho, relatadas em suas atividades, certas fragilidades do ponto de vista da pesquisa, por demonstrarem preocupações próximas do ativismo sem apresentar a fundamentação teórica necessária ao enfrentamento das questões pertinentes a esse estudo.

Porém, as ações apresentadas pelas(os) docentes, providas de intenções, retratavam-se como carentes de uma práxis que possibilita a apropriação das objetivações genéricas para si, com propósito de elaborar os elementos necessários da transformação social que supere o modo de como produzimos a vida em sociedade que se cerca de tantas mazelas sociais.

Conforme já discutimos ao longo do texto, as políticas públicas educacionais, de forma geral, e mesmo as que tratam especificamente da temática sexualidade nas escolas; os modelos de formação docente despreocupados com as questões sociais (economia, política, religião), que possam apresentar um olhar para as questões de gênero e as sexualidades, compreendendo a diversidade sexual, enquanto construída nas relações sociais alienadas, produto de uma cultura historicamente produzida pelos indivíduos e remetidas às condições de vida de cada um; a autonomia da(o) professor(a) e a relação com os modelos de interesses da sociedade são condições que se apresentam, evidenciando dificuldades e possibilidades para o alcance nas mudanças na e para a escola.

Acreditamos, portanto, na possibilidade de mudanças, entendendo que estas sejam elaboradas, evidenciadas, produzidas, apropriadas e superadas por pesquisadoras(es) comprometidas(os) com a transformação social. Nesses termos, consideramos que possíveis trabalhos possam ser realizados, a partir dos elementos propostos, e outros pesquisadores(as) preocupadas(os) com a temática gênero e sexualidade na Educação, possam buscar por elementos que permitam enfrentar os problemas que se evidenciam atualmente na sociedade.

Nesse sentido, a Educação em Sexualidades Crítica apresenta possibilidades de superação às tendências que fundamentam a compreensão da sexualidade a partir de uma natureza biológica, por dimensões biopsicossociais que não se oportuniza enxergar a complexidade da cultura humana por meio da universalização do valor de troca das mercadorias como mediação das relações sociais, isto é, que a cultura é um produto de um processo dialético em que ocorre concomitantemente a humanização e a alienação do gênero humano e dos indivíduos (DUARTE, 2006).

Nesses termos, a Educação em Sexualidades Crítica rejeita “ideias prontas”, não se realiza por atitudes normativas, até mesmo, pela forma como teorias pedagógicas de formação de educadoras(es) preocupados com o tema pregam a tolerância e a aceitação às homossexualidades e transexualidades (contrários à homonegatividade), convivência e o respeito às “diferentes” sexualidades.

Logo, a Educação em Sexualidades Crítica necessita utilizar das dimensões biológicas, psicológicas e sociais que apresentam sobre a diversidade de gênero e sexualidades dos indivíduos, porém, compreendendo que a educação preocupada com esta temática precisa viabilizar o conhecimento da realidade de forma objetiva, indicando as relações de causa e efeito do processo que originam a LGBTfobia, a homonegatividade, o machismo e o preconceito e como enfrentá-los.

Desta maneira, de acordo com Maia (2011), podemos oportunizar a formação de pessoas, capazes de ultrapassar a compreensão fragmentada do conhecimento, possibilitando a formação de educadoras(es) críticas(os) e políticas(os). Portanto, insistimos na filosofia da práxis, como elemento de fundamental importância, que deve estar presente na estrutura curricular, nas concepções das atividades docentes e nas disciplinas de Metodologias e Práticas de Ensino e dos Estágios Supervisionados da Formação Inicial de Professoras(es) em nosso país, ao mesmo tempo em que apresenta uma preocupação com o conhecimento necessário para compreender a sexualidade. E, ainda, esta inquietação com relação à este assunto na Educação necessita permear os programas de Educação Continuada para professoras(es) em uma perspectiva histórica-crítica, pois em toda oportunidade docente e do convívio na sociedade as(os) professores podem qualificar a sua prática social, com possibilidades de avanço em suas ações de forma consciente, a partir da realidade apresentada.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos refletir sobre o processo formativo da Educação em Sexualidades Crítica a partir de uma matriz teórica que entende a educação como uma ferramenta para a transformação social e, ao mesmo tempo, contribui para o enfrentamento ao machismo, à normativa heterossexual imposta e ao sexismo, resultantes das relações alienadas e determinantes do modo como produzimos a vida.

Diante do exposto, propomos a seguinte tese: **é possível, por meio da ação formativa e contínua em Educação em Sexualidades Crítica com fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica, criar condições para que, à medida que elas(es) se apropriem dos fundamentos críticos, apresentem condições de evidenciar os elementos necessários para, ao longo da sua práxis, buscarem a superação das concepções fragilizadas da(o) professor(a) em sua atividade didático-pedagógica, qualificando sua prática social.**

Assim, com esses pressupostos, o estudo realizado centrou-se na elaboração de uma intervenção às(aos) docentes de escolas públicas, preocupado com a formação de professoras(es) na temática gênero e sexualidade, bem como o trabalho educativo da e na educação escolar.

Nesses termos, **buscamos elaborar aproximação teórica dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica às propostas educacionais vigentes preocupadas com as temáticas de gênero e sexualidade na Educação**, buscando, a partir de um grupo de professoras(es), compreender a prática social das(os) envolvidas(os) na comunidade escolar, a partir de uma metodologia qualitativa descritiva, com ancoragem no Método do Materialismo Histórico-Dialético, aporte significativo para atingir os objetivos e corroborar a tese.

Assim, ao tomarmos a prática social das(os) professoras(es), observamos a forma prático-utilitária como desenvolvem o processo educativo a partir da concepção de mundo hegemônica que possuem, determinante deste labéu social em que nos encontramos. Constatamos, portanto, que o trabalho educativo, de maneira geral, e a inserção da temática sexualidade, de forma específica, na escola pública, ocorrem de forma condizente ao processo de proletarização do trabalho docente, da organização da escola pública e pelo método inadequado que interpretam a realidade.

Apreciamos, por conseguinte, que este estudo poderá contribuir para que as(os) professoras(es) da Educação Básica e pesquisadoras(es) preocupadas(os) com a temática sexualidade na Educação possam criar condições objetivas de refletir teoricamente sobre a

concepção real das relações de gênero e as sexualidades na prática social, contribuindo para a superação da forma presente de Formação de Educadoras(es) preocupadas(os) com as questões de gênero e sexualidade na escola pública, à margem do processo de reflexão crítica, dialética e autônoma.

Como corolário, questionamos as práticas educacionais quanto as relações de gênero e as sexualidades ao compromisso social da escola, para a qual entendemos a necessidade de um posicionamento filosófico claro com fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica. Em outras palavras, defendemos a uniformidade entre o compromisso ético e político do pensamento crítico com a elaboração de conhecimentos para a práxis educativa para as questões de gênero e em sexualidades e, ao mesmo tempo, com compromissos com a luta de classe, que necessariamente, passa pela transformação social, em que inevitavelmente pressupõe a teoria da filosofia da práxis (GRAMSCI, 1981), como fundamento para a Educação em Sexualidades Crítica. Entendemos, aliás, a importância de assumirmos um rigor científico e um posicionamento político ao interpretarmos e agirmos sobre as questões das relações de gênero e as sexualidades, para não reproduzirmos as condições que sustentam as contradições geradas pela maneira como produzimos a vida na relação entre Sociedade e Natureza.

Vimos, a partir da prática social, que as(os) docentes consideram, a realidade, um meio heteronormativo e, concomitantemente, preconceituoso. Assim, tentam colocar-se no campo pedagógico, como defensores de uma Educação preocupada com a pauta gênero e sexualidade nas escolas públicas, porém, em sua maioria, em uma visão biologicista, normatizadora, acrítica, desatentas(os) dos aspectos histórico-sociais de determinação da cultura humana, apresentando atitudes com caráter assistencialista na promoção da luta contra a homofobia e o sexismo. Desta maneira, abrem espaços na escola para metodologias que valorizam a troca de opiniões relativizando o saber elaborado e apresentando raciocínios imediatos, que contribuem para a reprodução de ideias alienadas.

Diante dos fatos, defendemos uma Educação em Sexualidades Crítica preocupada em oportunizar um processo reflexivo, cujo pressuposto é a formação humanista, compreendida pela mediação entre o saber científico e o saber filosófico, capaz de oferecer condições de entendermos as relações e contradições determinantes do modo como nos organizamos em sociedade em um processo de tomada de consciência.

A partir dos elementos que mostram a realidade da prática social, dadas as relações desiguais constituídas nas determinações sociais, propomos uma formação continuada às(aos) professoras(es) da educação básica, com a participação de 22 docentes que lecionam em

escolas públicas. O processo formativo possibilitou orientação metodológica, dado o caráter específico de nossa pesquisa que busca elementos no método materialista histórico-dialético para interpretar a realidade a partir de um grupo pequeno, assim como o próprio processo formativo apresentava um caráter crítico, dialético e transformador, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, ao olhar para a temática gênero e sexualidade na Educação e o seu caráter nas escolas públicas.

Nesse processo, a partir do nosso olhar para a prática social das(os) envolvidas(os), deparamo-nos com impasses desde a Formação Inicial de Professoras(es), que não apresenta preocupação com a natureza das relações de gênero e a sexualidade na Educação. Conforme indicação de Louro (2014), há um silenciamento na maioria dos cursos de Formação de Professoras(es) e, quando presente, compreendemos que as questões são tratadas de forma alienada, acrítica e ingênua ao se olhar para a realidade.

Questionamos, portanto, as políticas educacionais voltadas para as questões de gênero e sexualidade que norteiam a temática na Formação Inicial, conforme, por exemplo, os PCN, as orientações da UNESCO e demais materiais produzidos em consonância às universidades e movimentos sociais, consoante às ideias trazidas por Diniz (2008), Jacomeli (2007), Santos(2012), Nascimento e Souza Neto (2012), Bona Filho (2013) e Silvia (2013 e 2015), que corroboram, em suas particularidades, como nossos resultados.

Nesses termos, a formação continuada possibilita cursos preocupados com as questões de gênero e sexualidade na escola pública, porém, específicos e fragmentados, com propostas fundamentadas em pedagogias acríticas e idealistas pela valorização das diferenças, compreendendo a realidade apenas como uma convenção cultural. Justamente por esses fatos, a inserção da Educação em Sexualidades Crítica nas escolas públicas apresenta-se em uma perspectiva que impõe a necessidade das(os) docentes refletirem histórica e criticamente sobre a natureza social, política e cultural que reflete em uma concepção de mundo humanista, capaz de desenvolver raciocínio crítico que desvele os elementos que compõem a natureza dos conteúdos trazidos para a escola, bem como compreenda a concepção de mundo dos grupos sociais e das políticas públicas que, de certa maneira, influenciam o processo educativo.

Desta forma, esta proposta de pesquisa qualitativa, nos permitiu vivenciar uma etapa social, na qual buscamos estratégias de ação e possíveis soluções quanto à formação de professoras(es), em geral, e a Educação em Sexualidades Crítica, em específico. O método aprouve identificar significativamente a realidade das(os) envolvidas(os) e mergulhar na busca de ações transformadoras para o enriquecimento e a qualidade da mesma prática social,

composta de múltiplas determinações, pautada em uma educação que, até então, traz uma cultura fragmentada que impede de ascenderem aos conhecimentos universais, primordiais para o processo de humanização.

Durante as ações, identificamos problemas reais que, em sua totalidade, dificultam a Educação em Sexualidades Crítica nas escolas públicas para a promoção de uma sociedade justa, igualitária e transformadora. Porém, ao serem provocadas(os) para refletirem sobre a questão segundo a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, identificando os elementos pressupostos alienantes que impossibilitam a transformação da sociedade em que vivem, percebemos o desejo de mudança em colaborar nesta luta contra a seletividade, a exclusão e a exploração do homem pelo homem.

Todavia, em meio ao processo formativo, evidenciamos entraves marcados pelas políticas públicas de educação, a percepção da escola como função social, a autonomia das(os) professoras(es), a falta de uma pedagogia que admite os elementos fundamentais para a reflexão e a compreensão que fundamenta a sociedade capitalista e o domínio do conhecimento como “meios de produção”, que dificultam o entendimento de que a luta na e pela educação necessita ser universalizante e articulada aos interesses das classes subalternas, seja de caráter econômico, cultural, étnica, gênero e sexualidade (SAVIANI, 2013).

(...) vivemos neste momento histórico a necessidade de os professores terem clara e definida a concepção teórica que fundamenta seu trabalho. Porque é a partir dos pressupostos teóricos que definiremos nossas ações e saberemos exatamente quem é o homem que queremos formar, qual o modelo de escola necessário, e para qual sociedade trabalhamos (BACZINSKI, 2012, p. 55).

Para o fortalecimento da educação, é imprescindível que (as)os docentes tenham, na formação inicial, clareza e definição de uma pedagogia que propõe e oriente o processo formativo em sua prática no processo de ensino e aprendizagem. Nesses termos, admitimos a importância de burcarmos uma Formação Inicial e Continuada que possa formar professores críticos para atuarem na sociedade assumindo a defesa do proletariado. Com a efetivação dessa proposta, as(os) professoras(es) terão condições de adotar uma perspectiva teórica independente do convencimento por parte do Estado. Ao mesmo tempo, é importante desvendar as(os) docentes para a criticidade e dialeticidade no processo das relações humanas alienadas e hegemônicas.

Do ponto de vista crítico, precisamos de maturidade intelectual para compreender que as mesmas relações alienantes e impregnadas na produção cultural humana e a busca ao capital, que determinam as condições heteronormativas nas transformações sociais ao longo

das civilizações, pela própria especificidade, são condicionadas e evidenciadas nos mesmos modelos que produzem os interesses hegemônicos e fortalecem a sociedade em classes, em situação de exploração, em que estão situados os proletários, na sociedade capitalista.

Portanto, há a necessidade de incomodar as(os) docentes quanto aos interesses das classes dominantes (MAIA, 2015), rompendo com as estratégias burguesas de apenas adaptar os marginalizados, sem mudar a base da sociedade, no mesmo sentido das ações que apresentam de adaptação das minorias sexuais à realidade heteronormativa, sem oferecer possibilidades reais e objetivas de mudanças na base desta sociedade homonegativa e transnegativa.

A Educação em Sexualidades Crítica na formação continuada possibilita a compreensão das(os) professoras(es) com finalidade justificável ante as necessidades sociais, com necessidades de superação dessa ordem existente na sociedade atual, favorecendo para a edificação dos seres humanos. Nesse sentido, não basta as(os) docentes compreenderem a sexualidade, as relações de gênero (cis e trans) e as identidades e orientações sexuais de todo ser humano, se são incapazes de entender esses aspectos humanos na sua realidade histórica e os determinantes sociais da produção dessa cultura. Há, portanto, a necessidade de uma base teórica esclarecedora das relações hegemônicas presentes na sociedade e capaz de orientar a luta por uma sociedade justa, não por fragmentos de cultura, mas por uma totalidade.

Nesse sentido, reivindicamos uma formação de professoras(es) inicial e continuada, centrada na compreensão dos processos de concepção e execução do trabalho educativo, bem como nos conhecimentos pedagógicos e específicos de sua área científica e de temas relevantes da contemporaneidade (ambiente, questões de gênero, sexualidade, étnico-raciais, geracional, direitos humanos e outros), possibilitando o rompimento com as práticas educativas ingênuas em gênero e sexualidade que ocorrem atualmente, a partir da apropriação dos conteúdos historicamente produzidos pelo conjunto da humanidade pela compreensão da totalidade histórico-social e apropriação do método materialista histórico-dialético.

Apreciamos o salto qualitativo das(os) envolvidas(os) ao se expressarem durante os últimos encontros e nas atividades desenvolvidas no final do processo formativo, nas quais notamos preocupação das(os) docentes ao considerar, por exemplo, as experiências trazidas pelas(os) estudantes a fim de avançar na prática social, valorizando o saber elaborado no processo de ensino e aprendizagem, o zelo com o método ao refletirem sobre a sua prática, apresentando caráter intencionalmente político. Demonstraram responsabilidade em se apropriarem da teoria (teorias que as(os) possibilitam compreenderem e, ao mesmo tempo, qualificarem sua prática social em relação às questões de gênero e as sexualidades na



Educação), além de buscar e valorizar novos instrumentos para o desenvolvimento de práticas educativas. Além de reconhecerem os problemas sociais em torno da escola e a relação com o trabalho na e da escola e entenderem sobre as políticas de educação que são descontínuas e a relação com a busca pela autonomia política e econômica da(o) professor(a).

Todavia, nesse processo formativo, averiguamos certas fragilidades para a compreensão dessa realidade enquanto produto histórico-social determinado pela atividade humana: o trabalho e sua dinâmica no desenvolvimento do conhecimento. Os docentes relutam compreender a realidade em sua totalidade, as questões hegemônicas como produto das relações de trabalho, as relações alienadas como produto da forma em que produzimos a vida, apresentando dificuldades de associar as questões de gênero e as sexualidades às esferas constitutivas do ser social e ao papel das(os) educadores na (não) reprodução das marginalizações. Ainda apresentam dificuldades em elaborar uma concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, o que acreditamos ser resquício de uma educação descompromissada com a função social de socialização do saber sistematizado e com o problema da marginalização, ao mesmo tempo que, o próprio processo formativo não apresentou condições suficientes para uma leitura aprofundada das obras e dos intelectuais que possibilitam elevá-las(os) ao conhecimento significativo para se pensar criticamente o processo histórico dos fundamentos filosóficos da práxis que fundamentam esta forma de pensar o mundo.

Ressaltamos que o processo formativo oportunizou, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, interpretar a prática social das(os) professoras(es) e propor condição alternativa de pensar sobre a temática gênero e sexualidade nas escolas públicas. Assim, da mesma maneira que a produção dessa tese nos qualifica como pesquisador, nos possibilita compreender a condição elevada da nossa prática social quando comparamos o ponto de chegada ao ponto inicial. A compreensão que temos, com a oportunidade do desenvolvimento do processo formativo, é diferente do olhar que tínhamos sobre a mesma prática social no ponto de partida da pesquisa e do processo formativo que fundamentou esse trabalho. Igualmente, é claro, as(os) participantes tiveram a oportunidade de qualificar, cada um delas(es), a prática social, saltando de um nível de compreensão teórico empírico ao concreto pensado, comparando-se à forma que nos apresentamos no início do processo formativo.

Portanto, consideramos que os resultados positivos, buscado pelo envolvimento de todas(os) em sua elaboração, dadas às condições do processo qualitativo do método do Materialismo Histórico-Dialético, destacamos a elaboração de uma proposta educativa preocupada com as questões de gênero e as sexualidades, a partir dos fundamentos teóricos

metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, permitindo avanços na área de Educação em Sexualidades, compreendendo seu caráter histórico e transformador do homem para que, pela sua práxis, possa qualificar a prática social em sua volta. Aliás, entendemos que esses estudos podem ser um pontapé para novas pesquisas, contribuindo para o avanço da ciência e da Educação em Sexualidades Crítica com o surgimento de novas propostas a partir da mentalidade acadêmica contemporânea, incomodadas(os) com as questões de gênero e as sexualidades na Educação sobre fundamentos sólidos de teorias marxistas, as quais são preocupadas(os) com uma cultura que leve em conta a relação ser humano e natureza e a transmissão desse saber pela educação escolar.

Nesses termos, esperamos contribuir para que outras(os) pesquisadoras(es) se aprofundem na concepção contra hegemônica, histórica e dialética ao se referirem às questões das relações de gênero e em sexualidades no e do ato educativo, apresentando-se um campo de discussão sensível à compreensão dessa realidade.

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p.575-585, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2015.
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande: Ed. UFMS, 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ANDRADE, É.; SOUZA, L. L. de. Gênero, identidade e cultura nas práticas corporais no contexto escolar. In: SOUZA, L. L. de; ROCHA, S. A. da. **Formação de educadores, gênero e diversidade**. Cuiabá: EdUFMT, 2012. p. 266.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC, 2002.
- ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educ. Soc.**, [on line], Campinas, SP, ano 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos\\_de\\_comunicacao/EDS/VOL20N68/EDS\\_JORNAL20N68\\_14.PDF](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL20N68/EDS_JORNAL20N68_14.PDF)>. Acesso em: 14 dez. 2015.
- ARAÚJO, D. A. C. Pedagogia histórico-crítica: proposição teórico metodológica para a formação continuada. **Anais do Sciencult.**, Parnaíba, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/180/114>>. Acesso em: 14 dez. 2015.
- ARAÚJO, N. M. F. **Os significados da gravidez para as adolescentes atendidas no Centro de Referência do Adolescente em Macaé - RJ**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Universitário de Rio das Ostras, Rio de Janeiro, 2011.
- BACZINSKI, A. V. M. A pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná: continuidades e rupturas. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 37-57.
- BARBOSA, M. S. S. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora**. 2004. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2004.
- BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. 2009. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/sobre/publicacoes/publicacoes/2007/gde-2007.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

BELLO, M. C.; PUCHALSKI, H. Educação das relações de gênero e diversidade sexual no Paraná: a diversidade como princípio educativo. In: MAIA, J. S. S.; BIANCON, M. L. (Org.). **Educação das relações de gênero e sexualidades: reflexões contemporâneas**. Curitiba: Appris, 2014. p. 51-82.

BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 38, p. 150-168, jun.2010. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/index.html>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BEZERRA NETO, L.; BASSO, J. D. As contradições presentes nas reivindicações do movimento por uma educação do campo e a pedagogia histórico - crítica. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v.2, n.13, p.1-15, 2012.

BIANCON, M. L. **A educação sexual na escola e as tendências da prática pedagógica dos professores**. 2005. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

BIANCON, M. L.; SILVA, E. A. **A menina que queria ser menina**. Londrina: Midiograf, 2014.

\_\_\_\_\_. **O menino do coração**. Londrina: Midiograf, 2014.

BIZERRA, M. C. Alternativas didáticas: lições da prática. **Rev. Educ. AEC**, Brasília, DF, v. 19, n. 116, p. 41-53, jun./set. 2000.

BONA FILHO, A. **O corpo na educação emancipatória da sexualidade: uma análise das iniciativas do governo do Paraná (2003-2010)**. 2013. Tese (Doutorado)-Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2013.

BONA JÚNIOR, A. Corpo e trabalho na educação emancipatória da sexualidade. **Revista Espaço Acadêmico**, [S.l.], v. 13, n. 154, p. 31-42, mar. 2014.

BONFIM, C. R. S. A condição histórico-social da mulher na perspectiva socialista: um estudo das trajetórias de Rosa Luxemburgo e Alexandra Kollontai. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES Online**, 3., 2013, Salvador. Anais... Salvador: Ed. da Universidade do Estado da Bahia, 2013. p. 285-301.

BORRILLO, D. A homofobia. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Org.). **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília, DF: Letras Livres: EdUnB, 2009. p. 196.

BORRILLO, D. **Homofobia: história e crítica de um pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Stanford: Stanford University, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais: 5ª a 8ª séries**. Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada. **Alfabetização e diversidade**. Brasília, DF, 2007. (Cadernos SECAD 4).

\_\_\_\_\_. **Gênero e diversidade na escola: formação de professores/as em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF, 2009.

BRÊTAS, J. R. S. **Sexualidades**. São Paulo: All Print, 2011.

BRIGEIRO, M. A emergência da assexualidade: notas sobre política sexual, ethos científico e o desinteresse pelo sexo. **Rev. Sexualidad Salud y Sociedad Online**, Rio de Janeiro, n. 14, ago. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-64872013000200012escript=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-64872013000200012escript=sci_arttext)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDIA, E. M. **Ensaio de uma didática da matemática com fundamentos na pedagogia histórico-crítica utilizando o tema seguridade social como eixo estruturador**. 2009. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

CARDOSO, C.M. **Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre a diversidade e a desigualdade**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003.

CARRADORE, V. M.; RIBEIRO, P. R. M. Aids, Sexualidades e prevenção no espaço escolar: algumas reflexões. In: RIBEIRO, P. R. M.; FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Sexualidade, cultura e educação sexual: propostas para a reflexão**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 89-110.

CARVALHO, R. S.; SANTOS, A. S. A precarização da educação como expressão da “questão social” na dinâmica LGBT. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS, 3., 2014, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória [s.n], 2014. Disponível em: <[http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/4/1405483223\\_ARQUIVO\\_Ensaio para seminariomodelofinal.pdf](http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/4/1405483223_ARQUIVO_Ensaio%20para%20seminariomodelofinal.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2015.

CATONNÉ, J.P. **A Sexualidades ontem e hoje**. São Paulo: Cortez, 2001.

CAVALEIRO, M. C. A sexualidade é política: heterossexualidade compulsória e lesbofobia nas escolas. In: MAIA, J. S. S.; BIANCON, M. L. **Educação das relações de gênero e em sexualidades: reflexões contemporâneas**. Curitiba: Appris, 2014.

CERVERA, J. P.; FRANCO, P. V. **Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem se entende**. UNIFEM/REPEM - Rede de Educação popular entre mulheres da América Latina. 2006. Disponível em: <<http://naobinario.files.wordpress.com/2013/07/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2014.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

CHAUÍ, M.; KEHL, M. R.; WEREBE, M. J. Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 36, p. 99-110. 1991.

CONTRERAS, J. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, 2007. Especial. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302007000300026&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300026&lang=pt)>. Acesso em: 29 set. 2014.

CORAZZA, S. M. Manifesto por uma dida-lé-tica. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 6, n. 22, p. 83-99, abr./jun. 1991.

\_\_\_\_\_. Diferença pura de um pós-curriculum. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Curriculum: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 240.

COSTA, J. F. **História da psiquiatria no Brasil: um corte ideológico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

\_\_\_\_\_. **A ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

COSTA, R. P. **Os onze sexos: as múltiplas faces da sexualidade humana**. 4. ed. São Paulo: Kondo, 2005.

COSTA, A. A. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres**. 2008. Disponível em: <<https://pactoglobalcreapr.files.wordpress.com/2012/02/5-empoderamento-ana-alice.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

CUNHA, P. F. A longa história da repressão sexual. **Rev. Psicol. Curso**, Brasília, DF, v. 2, n. 8, p. 19-26, 1981.

DADOORIAN, D.; PEREIRA, L. J.; FANELLI, C. M. T.; PEREIRA, R. C. R.; RIOS, S. P. S. **Sexualidades na adolescência no novo milênio**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2007. (pode colocar os 3 autores et al.

DELLA FONTE, S. S. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 23-42.

DINIZ, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 set. 2015.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993

\_\_\_\_\_. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 129-149

\_\_\_\_\_. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set/dez. 2006.

\_\_\_\_\_. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas/ SP: Autores Associados, 2008. p. 240.

\_\_\_\_\_. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-50.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, A. L.; BEZERRA NETO, L. Reflexões sobre a influência religiosa nas escolas do campo e de seus intelectuais. **Cad. Pedagogia**. São Carlos, ano 6, v. 6 n. 12, p. 49-59, jan./jun. 2013.

DUARTE, N.; FERREIRA, B. J. P.; MALANCHEN, J.; MULLER, H. V. O. A pedagogia histórico-crítica e o Marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. **HISTEDBR On-Line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, abr. p. 38-57, 2011.

EGYPTO, A. C. **Sexo, prazeres e riscos**. São Paulo: Saraiva, 2005.

ENGELS, F. A. **Origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

FARIA, L. R. A. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão dos estudiosos**. 2011. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FERREIRA, M. O. V.; NUNES, G. H. L.; KLUMB, M. C. V. As temáticas gênero e sexualidades nas reuniões da ANPED de 2000 a 2006. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.18 n. 55 out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/06.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Repensando a educação sexual enquanto tema transversal. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 19, p. 65-81, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação de educadores sexuais: a caminhada histórica deste trabalho no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. M.; FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Sexualidade, cultura e educação sexual: propostas para a reflexão**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 211-232.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Homossexualidades e educação sexual: construindo o respeito à diversidade**. Londrina: EdUEL, 2007

\_\_\_\_\_. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 2. ed. Londrina: EdUEL, 2013.

\_\_\_\_\_. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Londrina: EdUEL, 2014.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. **Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar**. 2009. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade\\_apresentacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2015.

FOCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, 2007.

GADOTTI, M. **Ação pedagógica e prática social transformadora**. Educação e Sociedade, v.1, n. 4, p. 5-14, set. 1984.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para pedagogia histórico**: crítica. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GASPARINI, D. **Direito administrativo**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores**: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R.; GIMENES, N. A. S.; TARTUCE, G. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos e Pesquisa Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S. (Coord.). **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GERALDO, A. C. H. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **La costruzione del partito comunista (1921-1926)**. Turim: Einaudi, 1978.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história**. Tradução, Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

GREGERSEN, E. **Práticas sexuais**: a história das sexualidades humana. São Paulo: Roca, 1983.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2003.

HEILBORN, M. L.; UZIEL, A. P. **Família e sexualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.



INEP. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Brasília, DF: Ed. Anísio Teixeira, 2003.

JACOMELI, M. R. M. **PCNs e Temas Transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, SP, v. 10, n. 39, 2010.

JESUS, J. G. de. **Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos: guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES\\_POPULA%C3%87%C3%83O\\_TRANS.pdf?1334065989](https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989)>. Acesso em: 28 dez. 2015.

JESUS, R. M. B. Implicações da ação docente sobre as questões de Sexualidades e gênero na escola. **Rev. Faced**, Salvador, n. 11, p. 189-199, jan./jun. 2007.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MILSKOLCI, R. (Org.). **Discursos fora da ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos**. São Paulo: Annablume, 2012. (Série Sexualidades e Direitos Humanos). Disponível em: <<http://www.gper.com.br/noticias/d7f78fb3181f83ce3d9df79af5a92f82.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2015.

JUNQUEIRA, J. N. **Por uma educação ambiental histórico-crítica na escola**. 2014. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Botucatu, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/116032>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

KASPCHAK, M. **Contribuição da pedagogia histórico-crítica no processo de formação docente-discente**. 2013. 215 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

KASPCHAK, M.; GASPARIN, J. L. **A pedagogia histórico-crítica como instrumento de planejamento docente-discente**. 2013. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/5/artigo\\_simposio\\_5\\_500\\_marilenekaspchak@hotmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/5/artigo_simposio_5_500_marilenekaspchak@hotmail.com.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

LAVOURA, T. N.; DA SILVA, A. L. B.; CARVALHO, M. J. F.; PEREIRA, C. R.; LOPES, A. V. **O PIBID e a formação de professores: contribuições da pedagogia histórico-crítica para uma formação plena de conteúdos**. Ilhéus: Ed. da UESC, 2014. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uTm8fDqWFCUJ:www.xijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/8/artigo\\_eixo8\\_14\\_1409705201.pdf+ecd=4ehl=pt-BRect=clnkegl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uTm8fDqWFCUJ:www.xijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/8/artigo_eixo8_14_1409705201.pdf+ecd=4ehl=pt-BRect=clnkegl=br)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

LEÃO, A. M. C. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidades e orientação sexual n**

**formação de seus alunos.** 2009. 343 f. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LÉVI-STRAUSS, C. Aula inaugural. In: ZALUAR, A. (Org.). **Desvendando máscaras sociais.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1975. p. 211-244.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIMA, P. G. Estado, políticas educacionais e escola no Brasil. In: LIMA, P. G.; OLIVEIRA, L. T. C. (Org.). **Educação básica e superior:** tessituras da contemporaneidade. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p.15-27.

LOMANDO, E.; NARDI, H. C. Conjugalidades múltiplas nas travestilidades e transexualidades: uma revisão a partir da abordagem sistêmica e da psicologia social. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 98, p. 493-503, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v37n98/a13v37n98.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

LÓPEZ, F.; FUERTES, A. **Para entender a sexualidade.** São Paulo: Loyola, 1992.

LORENCINI JÚNIOR, Á. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidades na escola:** alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 144.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul./ez. 2000.

\_\_\_\_\_. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M.V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DPEA, 2003. p. 85-92.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade. O "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: LOURO, G. L.; GOELLNER, S.V.; FELIPE, J. (Org.). **Copro, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, SP: Vozes, 2013. v. 1, p. 43-53.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidades e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. v. 1.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LUTAR, contra a homofobia e contra o capitalismo. Disponível em: <<http://espacosocialista.org/portal/?p=267>>. Acesso em: 29 set. 2015.

MAGALHÃES, A. C.; PENA, R. P. M. A Pedagogia histórico-crítica nos cursos superiores de Administração. **Revista Pretexto**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 29-43, 2014.

MAIA, A. C. B. **Inclusão e sexualidade**: na voz de pessoas com deficiência física. Curitiba: Juruá, 2011.

MAIA, A. C. B. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidades e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte e Ciência, 2004. p. 153-179.

MAIA, J. S. S. **Educação ambiental crítica e formação de professores**: construção coletiva de uma proposta na escola pública. 2011. 250 f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental sócio-histórica como perspectiva para a reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: TONOZZI-REIS, M. C.; MAIA, J. S. S. **Educação Ambiental a várias mãos**: educação escolar, currículo e políticas públicas. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2014. p. 41-57.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental crítica e formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015.

\_\_\_\_\_. Problemáticas da educação ambiental no Brasil: elementos para a reflexão. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Natal, v. 32, n. 2, p. 283-298, jul./dez. 2015.

MAIA, J. S. S.; TEIXEIRA, L. A. Formação de professores e educação ambiental na escola pública: contribuições da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 63, p. 293-305, 2015.

MAIO, E. R. **O nome da coisa**. Maringá: Uni Corpore, 2011.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; PAGNONCELLI, C. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR. In: MARSÍGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Org.). **Pedagogia históricocrítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 59-83.

MALANCHEN, L. **Currículo e pedagogia histórico crítica**: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares. Florianópolis: ANPED, 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/597-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/597-0.pdf)>. Acesso em: 26 dez. 2015.

MANACORDA, M. A. **Marx e l'educazione**. Roma: Armando, 2008.

MARSIAJ, J. P. P. Gays ricos e bichas pobres: desenvolvimento, desigualdade socioeconômica e homossexualidades no brasil. **Cadernos AEL**, Campinas, SP, v.10, n.18/19, p. 74-77, 2003. Disponível em: <[http://segall.ifch.unicamp.br/publicacoes\\_ael/index.php/cadernos\\_ael/article/viewFile/74/77](http://segall.ifch.unicamp.br/publicacoes_ael/index.php/cadernos_ael/article/viewFile/74/77)> Acesso em: 27 set. 2015.

MARSÍGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.109-146. Coleção Educação Contemporânea.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARTINS, L. M. **O legado do século XX para a formação de professores: formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MARTINS, M. F. Uma “catarsis” no conceito de cidadania: do cidadão cliente à cidadania com valor ético-político. **Revista de Ética**, São Paulo, n. 2, jul./dez. 2010. Disponível em: <[http://www.am.unisal.br/graduacao/ped/pdf/2007/art\\_conceito\\_de\\_cidadania.pdf](http://www.am.unisal.br/graduacao/ped/pdf/2007/art_conceito_de_cidadania.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2012.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 4. reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do partido comunista. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 7-46, dez. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141998000300002&lng=pt&nr=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141998000300002&lng=pt&nr=iso)>. Acesso em 27 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. São Paulo. Boitempo, 2007.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cad. CEDES**, Campinas, SP, v. 19, n. 44, p. 59-72, abr. 1998.

MELLO, L.; FREITAS, F.; PEDROSA, C.; BRITO, W. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Bagoas: Revista de Estudos Gays**, Natal, v. 7, p. 99-122, 2012.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1982.

MELO, S. M. M. A. **Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras**. 2001. Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

- MENDES, D. Ideologia de gênero: uma contribuição marxista para a teoria feminista. GT 7. Feminismo e Marxismo na América Latina. SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 4., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: EdUEL, 2010. p. 14-17.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 9-27
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MITCHELL, J. **Woman's Estate**. England: Penguin Books, 1971.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, jan./jun. 2001.
- MOREIRA, A. L. O. R.; SANCHES, D. G. R. Avaliação Escolar e o fazer pedagógico. In: GIANOTTO, D. E. P. (Org.) **Formação docente e instrumentalização para o ensino de ciências**. Maringá: EdUEM, 2012. Formação de professores em Ciências Biológicas – EAD, n.20, p.129-140.
- MORI, R. C. **Experimentação no Ensino de Química**: contribuições do projeto experimentoteca para a prática e para a formação docente. 2014. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo, São Carlos, 2014.
- MOTT, L. Educação sexual e o jovem homossexual. **Perspectiva**, Florianópolis, v.16, n. 30, p. 57- 88, jul./dez. 1998. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10556/10093>>
- \_\_\_\_\_. O jovem homossexual: noções básicas de direitos humanos para professores, professoras e para adolescentes gays, lésbicas e transgêneros. **Revista do Mestrado em Educação**, Maringá, v. 7, p. 95-102, 2003.
- \_\_\_\_\_. Direitos humanos, homofobia e cidadania homossexual no Brasil. In: PIOVESAN, F.; IKAWA, D. (Coord.). **Direitos humanos perspectivas e desafios contemporâneos**. Curitiba: Juruá, 2007. v. 2, p. 107-113.
- MOTT, L.; CERQUEIRA, M. **Causa mortis**: homofobia (violação dos Direitos Humanos e assassinato de homossexuais no Brasil em 2000). Bahia: Grupo Gay da Bahia, 2001.
- MÜLLER, W. **Pessoas homossexuais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MUNANGA, K. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do alunado negro. In: AZEVEDO, C.; GENTILI, P.; KRUG, A.;

SIMON, C. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 235-244.

MURARO, R. M. **A mulher no terceiro mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

NASCIMENTO, A. F.; SOUSA NETO, M. R. O surgimento dos grupos homossexuais no Brasil contemporâneo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA UFG/JATAÍ: história e diversidade cultural, 3., 2012, Jataí. **Anais...** Jataí: UFG, 2012. Textos Completos, Disponível em: <[http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20\(56\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20(56).pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2015>. Acesso em: 12 out. 2015.

NASCIMENTO, M. A. N. **Homossexualidades e homossociabilidades**: hierarquização e relações de poder entre homossexuais masculinos que freqüentam dispositivos de socialização de sexualidades GLBT. 2007. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2007.

NOSELLA, P. O compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 26, n. 90, p. 223-238, jan./abr. 2005.

NUNES, C. A. **Filosofia, sexualidades e educação**: as relações entre os pressupostos éticos, sociais e históricos culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educar para a emancipação**. Florianópolis: Sophos, 2013.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, A. A. A. As contribuições da teoria marxista para os “estudos de gênero” e movimento feminista. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE TEORIA MARXISTA., 2014, Uberlândia. **Marx 2014**. Uberlândia: UFU, 2014. Disponível em: <<http://seminariomarx.com.br/eixo09/As%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20da%20teoria%20marxista%20para%20os%20estudos%20de%20g%C3%AAnero.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Curitiba, 2010. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce\\_diversidade.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça. Cidadania e Direitos Humanos Secretaria de Estado da Justiça. Cidadania e Direitos Humanos. **Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa do Direito de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) do Paraná**. Curitiba, 2013.

PARKER, R. **Abaixo do Equador** : culturas do desejo, homossexualidades masculina e comunidade gay no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PATTARO, R. C. V.; DE CARVALHO MACHADO, V. L. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 117-128, 2014.

PAULA, D. F. de. **A união do ensino com o trabalho produtivo**: a educação em Marx e Engels. 2007. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIRETTI, E. R.; ZANELA, J. A.; ORTIZ, C. A. A Pedagogia Histórico-Crítica como proposta norteadora da intervenção docente em Educação Física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., 2013, Brasília, DF.. Identidade da Educação Física e ciências do esporte em tempos de megaeventos. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2013. p. 1-3.

PINTO, Á. V. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PIRES, M. F. C. O Materialismo Histórico-Dialético e a Educação. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.1, n.1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 6 jan.2016.

POCAHY, F. Um mundo de injúrias e outras violações: reflexões sobre a violência heterossexista e homofóbica a partir da experiência do CRDH – rompa o silêncio. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). **Rompendo o silêncio**: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea. Porto Alegre: Nuances, 2007. p. 10-26.

QUEM a homotransfobia matou hoje? Disponível em: <<https://homofobiamata.wordpress.com/estatisticas/relatorios/>>. Acesso em: 5 set. 2015.

RAPOZO, J. M. T.; MONTEIRO, B. A. M.; SILVA, M. O impacto neoliberalista e capitalista no âmbito escolar. **Examâpaku**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 1-10, 2013. Disponível em:<<http://revista.ufrr.br/index.php/examapaku/article/download/2015/1267>>. Acesso em 25 ago. 2015.

RIBEIRO, P. R. M. **Sexualidades e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.

RIBEIRO, M. A TV influencia mesmo no comportamento de quem vê? E outras mídias. In: DESIDÉRIO, R.; CAMARGO, H. W. (Org.). **Mídia, educação e sexualidade**. Londrina: Syntagma, 2011. p. 53-58.

RIOS, R. R. A propriedade e sua função social na Constituição da República de 1988. **Ajures**, São Paulo, n. 23, jul. 1995.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, direitos sexuais e homossexualidade. In: POCAHY, F. **Políticas de enfrentamento ao heterossexismo**: corpo e prazer. Porto Alegre: Nuances, 2010. p. 290-298.

SAFATLE, V. Não quero falar sobre gênero. **Folha Ilustrada**, São Paulo, 28 ago. 2015.

SAFFIOTI, H. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**: Simone de Beauvoir e os feminismos do século XX, Campinas, SP, n. 12, p. 157-163, 1999. Número especial.

SÁNCHEZ, P. K. V. **Sin heterosexualidad obligatoria no hay capitalismo**. 2015. Disponível em: <<http://ovarimonia.blogspot.mx/2015/09/sin-heterosexualidad-obligatoria-no-hay.html>>. Acesso em: 12 out. 2015.

SANTOS, C. S. **Ensino de ciências**: abordagem histórico-crítica. 2. ed. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2012.

SANTOS, L. R. **Educação, saúde e sexualidade**: revelações da inserção do projeto saúde e prevenção nas escolas em Aracaju. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

SANTOS, A. R. B.; SILVA, H. K. C. Identidade LGBT e capitalismo: a construção histórica da homofobia e as estratégias jurídicas para seu combate. In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DE DIREITO DA UFPR, 15., 2013., Curitiba. **Anais...** Curitiba: Ed. da UFPR, 2013. v. 1, n. 4, p. 106-132.

SANTOS, F. S. S. **Professores dos anos iniciais do ensino fundamental, pedagogia histórico-crítica e ensino de ciências**: investigando articulações. 2015. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista: Bauru, 2015.

SANTOS, D. B. C.; BOEING, S. M. F. **Relações entre os gêneros, poder e violência**: formação de professoras e professores. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/1002\\_955.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/1002_955.pdf)>. Acesso em: 12 de junho de 2013.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico ontológica. In: DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 422-433

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. Edição Comemorativa

\_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, 2009. **Rev. Bras. Educ.** [online], Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores no Brasil**: dilemas e perspectivas. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>>. Acesso em: 13 maio 2013.



\_\_\_\_\_. Marxismo, educação e pedagogia. In: DUARTE, N.; SAVIANI, D. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 59-86.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 72-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B1cHNDJbqFSpSWw2blFLWEISOG16MmdwU05mNEFN UQ/view?pli=1>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

SEMERARO, G. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 26, n. 70, p. 373-391, 2006.

SERANO, J. **Whipping Girl FAQ on cissexual, cisgender, and cis privilege**. Oakland, 2009. Disponível em: <<http://juliaserano.livejournal.com/14700.html>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

SILVA, R. D. **Educação audiovisual da sexualidade: olhares a partir do kit Anti-Homofobia**. 2015. 144 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)-Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

SILVA, F. F.; MELLO, E. M. B. **Corpos, gêneros, Sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana: Unipampa, 2011.

SILVA, H. R. S. **Travesti: a invenção do feminino**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ISER, 1993.

SILVA, M. M. **Análise das propostas do MEC e da UNESCO para inserção do tema nas escolas**. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica e Sexualidades na educação escolar: considerações a partir da análise do tema “orientação sexual” nos parâmetros curriculares nacionais**. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 78-88, jun. 2015.

SILVEIRA, F. M. M.; FRANCESCHETTI, A. P.; WALDOW, C. **PIBID e a pedagogia histórico-crítica: discussões e aproximações**. 2014. Disponível em <<http://ptdocz.com/doc/1311829/pibid-e-pedagogia-hist%C3%B3rico-cr%C3%ADtica--discuss%C3%B5es>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

SPAGNOL, A. S. **Desejo marginal: violência nas relações homossexuais**. São Paulo: Arte e Ciência, 2005.

SUPLICY, M. **Sexo para adolescentes**. Curitiba: FTD, 1998.

SUTTER, M. J. **Determinação e mudança de sexo: aspectos médicos e legais**. São Paulo: R. dos Tribunais, 1993.

TEIXEIRA, L. A. **Formação do educador ambiental**: reflexões de um professor da escola pública. 2013. 276 f. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102054>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores e Educação Ambiental: contribuições para se pensar a formação do educador ambiental como intelectual crítico. In: FÓRUM DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA, 2., 2014, Rio de Janeiro. **Anais ...** Rio Janeiro: LIEAS: UFRJ, 2014. v. 1.

TOREJANI, A. T. C.; BATISTA, I. L. **As relações de gênero no ensino de Ciências e no contexto escolar**: uma busca, revisita e análise à luz de referenciais teóricos. 2010. Disponível em <<http://www.sinect.com.br/anais2010/artigos/EC/164.pdf>>. Acesso em: 23 maio de 2013.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental**: natureza, razão e história. 2 ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Infância, escola e pobreza**: ficção e realidade. São Paulo: Autores Associados, 2002.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso**: a homossexualidades no Brasil, da colônia à atualidade. 68 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUCKER, P.; MONEY, J. **Os papéis sexuais**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

UNESCO. **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade**: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde, 2010. 129 p. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281por.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2013.

USSEL, J. V. **Repressão sexual**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

VALENTIM, M. L. P. Construção do conhecimento científico. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Métodos qualitativos de pesquisa em ciência da informação**. São Paulo: Polis, 2005. p. 7-28.

VAZ, F. M. J. L. **Educação, filosofia e design**: pedagogia histórico-crítica como proposta de formação teórica e de apropriação emancipatória da estética como prática social. 2015. Tese (Doutorado)-Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2015.

VIEIRA, O. J. Z. ; SOUZA, M. B. Transexualidade - a quebra de paradigmas. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOCIOLOGIA & POLÍTICA, 5., 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba: [s.n.], 2014.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. Campinas, SP: Papyrus. 1989.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 36-82.

WELZER-LANG, D. A Construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Rev. Estudos Femininos**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Defining sexual health:** sexual health document series: report of a technical consultation on sexual health. 28-31, Jan. 2002, Geneva, 2006. Disponível em:

<[http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual\\_health/defining\\_sexual\\_health.pdf](http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2013.

YAZLLE, M. E. H. D. Gravidez na adolescência. **Rev. Bras. Ginecol. Obstet.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 8, p. 443- 445, ago. 2006.

## APÊNDICE

Quadro de identificação e termo de quiescência para as(os) participantes do processo formativo intitulado “formação continuada de professoras(es) em educação em Sexualidades crítica com fundamentos na pedagogia histórico-crítica”

|   |
|---|
| <b>1. Dados pessoais da(o) participante</b>   |
| Nome: _____   |
| Endereço: _____   |
| Telefone: _____   |
| E-mail: _____   |
|   |
| <b>2. Consentimento</b>   |
| <p>Ao concordar em participar do processo formativo "Formação Continuada de Professoras(es) em Educação em Sexualidades Crítica com fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica", aprovado como curso de extensão, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), sob o número 3403, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, que integraliza o projeto de pesquisa do doutorado que está registrado na mesma instituição sob o número 3338, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, conduzido por Mateus Luiz Biancon, pesquisador , professor e pós-graduando do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), você irá contribuir com o processo de Formação de Professoras(es) em Educação em Sexualidades Crítica. Ressaltamos que ao participar do curso, sua identificação será mantida em sigilo e não lhes serão acarretados prejuízos acadêmicos e/ou financeiros. Os encontros serão gravados em áudio e posteriormente transcritos. Ao final do processo de transcrição, as gravações em áudio serão destruídas junto às atividades desenvolvidas durante todo o processo formativo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser consultados por todas(os) as(os) participantes do processo formativo bem como a comunidade científica em geral, a partir de publicações em veículos de disseminação científica. Evidenciamos que seu consentimento poderá ser rescindido a qualquer momento já que a sua participação no processo formativo é voluntária. Assim, diante do compromisso ético de mantermos preservada sua identidade, você concorda em participar desse momento formativo e autoriza o estudo e a publicação dos dados coletados (os diálogos durante todos os encontros, bem como as atividades desenvolvidas por escrito), em estudos acadêmicos que poderão ser divulgados em publicações científicas?</p> <p>( <input type="checkbox"/> ) <b>Sim</b>      ( <input type="checkbox"/> ) <b>Não</b>      Assinatura _____</p> <p>RG: _____</p> <p>CPF: _____</p> <p>Data: ____/____/____.</p> |