



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH /
CAMPUS IV / JACOBINA



PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE -
PPED

TATIANE PINA SANTOS LINHARES

EDUCAR PARA SEXUALIDADE: DIALOGANDO ESTRATÉGIAS COM
PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO

Jacobina – BA
2018

TATIANE PINA SANTOS LINHARES

**EDUCAR PARA SEXUALIDADE: DIALOGANDO ESTRATÉGIAS COM
PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para a obtenção do grau de Mestra, na área de concentração Cultura Escolar, Docência e Diversidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria José Souza Pinho

Jacobina -BA
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaboração: Sistema de Biblioteca da UNEB
Bibliotecário: Margarida Maria Dantas e Silva

Linhares, Tatiane Pina Santos

L756e Educar para Sexualidade: dialogando estratégias com professores /as do Ensino Médio/ Tatiane Pina Santos Linhares. - Jacobina, 2018.
139fl.: il.

Orientador: Maria José Souza Pinho

DISSERTAÇÃO (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas – Campus IV – Jacobina-Bahia.
Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade –PPED.

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Educação sexual – Bahia. 2. Práticas educativas. I. Linhares, Tatiane Pina Santos. II Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas - DCH- IV. Título.

CDD 613.95

FOLHA DE APROVAÇÃO

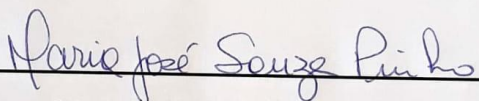
MESTRANDA TATIANE PINA SANTOS LINHARES

Educar para sexualidade: dialogando estratégias com professores/as do ensino médio

Dissertação defendida aos membros da banca examinadora, e ao colegiado do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

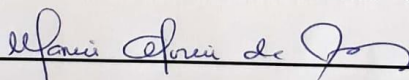
Dissertação defendida em: 27.07.2018

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA



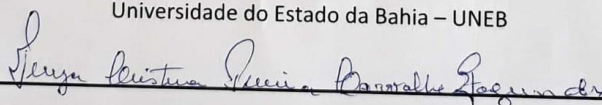
Orientador: **Prof.ª Dr.ª Maria José Souza Pinho**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof.ª Dr.ª Maria Gloria da Paz (Membro interno)

Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof.ª Dr.ª Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes (Membro externo)

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Jacobina – BA

2018

Dedico este trabalho ao meu marido, Daniel, companheiro, grande motivador, que soube de maneira ímpar suprir minha ausência em casa sendo um “pãe” perfeito. Dedico também a minha família, amigos. Faço aqui uma dedicatória especial ao amor mais sublime que já experimentei, a você, minha amada filha, a você minha Sofia, minha fonte de SABEDORIA.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que é um Deus de amor e misericórdia, e que esteve ao meu lado em todos os momentos, sustentando-me e dando-me ânimo nas situações difíceis dessa jornada. E neste momento em que sou invadida por tantos sentimentos, certamente a satisfação, a alegria e a imensa gratidão são os mais fortes e incisivos.

Sou grata a tantas pessoas e a tantas situações, que chego a sentir receio de esquecer-me injustamente de alguém. Por isso, decidi escrever os agradecimentos como um exercício de catarse: sem ordem de prioridade ou relevância, seguindo apenas a irregularidade desconexa das minhas emoções.

Agradeço a minha pequena e grande menina, que soube compreender, sem entender os motivos, minhas ausências, as horas intermináveis no computador, as inúmeras recusas diante do seu pedido de atenção. Mas nas suas palavras “é trabalho mamãe, é a UNEB”, assim como seu olhar era um grande incentivo que tudo ia passar.

Ao meu companheiro, esposo Daniel, que soube suprir minhas ausências na educação da nossa filha.

Aos meus pais, grandes incentivadores, motivadores, e espelho nesta jornada árdua, mas gratificante. E estendo aqui minha gratidão a toda minha família.

Aos amigos, peço desculpas pelas ausências, pelos momentos de reclusão, mas espero imensamente que compreendam que era preciso esta gestação prolongada, que exigiu certos cuidados, e a reclusão foi uma delas.

A minha orientadora, Maria José Souza Pinho, pela disponibilidade, dedicação, delicadeza, acolhimento, e sabedora com que me guiou nesta caminhada.

Agradeço a todos os docentes do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (UNEB), em especial, à professora Ana Lúcia Gomes da Silva, que tanto contribuiu na construção desta pesquisa, e sua primordial relevância ao Programa.

E por fim, a todos os colegas que, juntamente comigo, trilharam esta jornada. Vocês contribuíram lindamente para este fim, ou melhor despertar.

A todos, meu muito obrigada!!!!

RESUMO

LINHARES, Tatiane Pina Santos. **Educar para Sexualidade**: dialogando estratégias com professores/as do ensino médio. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade). Universidade do Estado da Bahia. (Orientadora Prof.^a Dr.^a Maria José Souza Pinho)

Este trabalho final de conclusão de curso de mestrado profissional procurou compreender as concepções, opiniões, crenças e atitudes referentes à Educação Sexual (ES) no cotidiano de professores do ensino médio de uma escola pública, no município de Senhor do Bonfim-BA. A investigação sustentou-se no campo das Representações Sociais (RS), possibilitando a articulação com os referenciais de Foucault (1992, 2017). Para atingir o objetivo proposto, no campo empírico, realizou-se uma pesquisa exploratória, com a aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas, utilizando a metodologia de Associação Livre de Palavras (ALP), pautando-se nos pressupostos teóricos-metodológicos da pesquisa colaborativa - a qual propõe um equilíbrio entre pesquisa e formação - e nos pressupostos epistemológicos, os quais incorporaram a competência prática e reflexiva do ator em seu contexto natural, com base nos estudos de Ferreira-Ibiapina (2007). Utilizaram-se como instrumento de construção de dados os questionários e as sondagens das necessidades, ponto de partida para o segundo instrumento: os Ciclos de Estudos Reflexivos (CER). Para tratamento desses dados, realizou-se a análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), através da triangulação à luz da teoria das relações de poder, em todas as instâncias: classe, gênero, saber e instituições. As informações obtidas nas sondagens das necessidades configuram duas categorias de preconceito: *evidente e sutil*. Com uma proposição reflexiva nas práticas educativas, realizaram-se os encontros dos ciclos reflexivos, a saber: *orientação sexual nas vivências escolar* segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); *gênero na prática educativa e o produto da pesquisa*. Nesse contexto, a combinação de várias lógicas de ação e de vivências múltiplas das relações sociais levou as colaboradoras à manutenção do preconceito sutil relacionado às questões de orientação sexual e relações de gênero. A manutenção dos preconceitos sutis se deve ao desconhecimento em decorrência da carência desse tema na formação inicial e continuada, e outras questões, tais como: as convenções religiosas. Dessa forma, oportunizou-se a construção de conhecimentos na área, dos quais se infere, conforme análise dos relatos, que os tentáculos dos preconceitos (representações manifestadas nas análises da ALP), mesmo que complexos, podem ser detectados e minimizados. Todavia, para tanto, necessita-se de ações coletivas e práticas sociais inovadoras, que sejam susceptíveis à decodificação da estrutura e da dinâmica do preconceito sexual e suas implicações para a conservação dos mecanismos de subordinação de grupos e sujeitos na sociedade. Considerando tais resultados, construiu-se, colaborativamente, uma proposta de formação docente na temática. Proposta que visa construir e reconstruir conceitos de forma reflexiva, no âmbito escolar, com inserção de uma política de educação continuada para promover a desconstrução dos preconceitos evidentes e sutis sobre sexualidade e gênero.

Palavras-chave: Educação Sexual. Representações Sociais. Práticas Educativas.

ABSTRACT

LINHARES, Tatiane Pina Santos. **Educating for Sexuality**: dialogue strategies with high school teachers. 2018. 139 p. Dissertation (Master in Education and Diversity). University of the State of Bahia. (Research Advisor Prof. Dr. Maria José Souza Pinho).

This final work on the conclusion of a professional master's course sought to understand the conceptions, beliefs and outlooks regarding Sexual Education (SE) in the daily life of high school teachers of a public school in Senhor do Bonfim, Bahia. Research supported in the field of Social Representations (SR), enabling the connection with Foucault's references (1992, 2017). To achieve the proposed aim, the empirical field, an exploratory research was conducted with the use of open and closed questionnaire, using Free Word Association methodology (FWA), and are based on the theoretical and methodological principles of research collaborative - which proposes a balance between research and training - and epistemological assumptions, which incorporated the practical and reflective competence of the actor in its natural context, based on studies of Ferreira-Ibiapina (2007). The questionnaires and the needs surveys were used as a data construction tool, starting point for the second instrument: Reflective Study Cycles (RECs). For those data, there was a content analysis, according to Bardin (2011), by triangulating the theory of power relations at all levels: class, gender, knowledge and institutions. Information obtained in the polls needs configure two categories of bias: obvious and subtle. A reflexive statement in educational practices, there were meetings of reflective cycles, namely *sexual orientation in the school experiences* according to the National Curriculum Parameters (NCP); *gender in educational practice and research product*. In this context, the combination of multiple logical action and multiple experiences of social relations took assisting to maintain the subtle prejudice related to issues of sexual orientation and gender relations. The maintenance of subtle prejudices is due to the lack of knowledge about the lack of this theme in initial and continuing formation, and other issues, such as: religious conventions. Thus, provided an opportunity to build knowledge in the area of which is inferred as analysis of reports that the tentacles of prejudice (representations manifested in the analysis of the FWA), even though complex, can be detected and minimized. However, to do so, one needs to collective action and innovative social practices, which are susceptible to decoding the structure and dynamics of gender bias and its implications for the conservation of subordination mechanisms of groups and individuals in society. Considering these results, it was built collaboratively a proposal for teacher training in the subject. Proposal to construct and reconstruct concepts reflectively, in schools, with insertion of a continuing education policy to promote the deconstruction of obvious and subtle prejudices about sexuality and gender.

Keywords: Sexual Education. Social Representations. Educational Practices.

LISTA DE SIGLAS E ABRAVIATURAS

AC	Atividade Complementar
ALP	Associação Livre de Palavras
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CER	Ciclos de Estudos Reflexivos
DST	Doenças Sexualmente Transmitidas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ES	Educação Sexual
INEP	Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações não Governamentais
RS	Representações Sociais
SME/SP	Secretaria Municipal de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USF	Unidades de Saúde da Família

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Senhor do Bonfim- Bahia	55
Figura 2 - Colégio Estadual Senhor do Bonfim- Bahia.....	56
Figura 3 - Imagem internas do Colégio Estadual Senhor do Bonfim.....	57
Figura 4 - Imagem do Projeto de Extensão (Educação Sexual nas escolas)	59
Figura 5 - Ilustrações para dinâmica Construindo Identidades	101
Figura 6 - Respeito, uma vida sem violência é direito de todos.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistematização da Pesquisa Colaborativa.....	61
Quadro 2 - Cronograma de Encontros dos Ciclos Reflexivos	63
Quadro 3 - Características Sociodemográficos das Colaboradoras.....	72
Quadro 4 - Planejamento Formação Docente.....	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 INICIANDO A CONVERSA: A SEXUALIDADE, PANO DE FUNDO PARA O ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL	23
2 AMPLIANDO A CONVERSA: PRESSUSPOSTOS TEÓRICOS	27
2.1 EDUCAÇÃO SEXUAL: CONCEITOS, RELAÇÕES DE SEXO, SEXUALIDADE E GÊNERO	27
2.1.1 Educação sexual na escola: diálogos possíveis	31
2.2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	35
2.2.1 Representações Sociais e Educação: reconstruindo saberes e práticas	39
2.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS	42
2.3.1 O Modelo Conservador de Prática Educativa	46
2.3.2 O Modelo de Prática Educativa Emergente	47
3 DIRECIONANDO A CONVERSA: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	51
3.1 TIPO DE PESQUISA	51
3.2 O CENÁRIO: O LÓCUS DA PESQUISA	54
3.3 COLABORADORES	57
3.4 DISPOSITIVOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS	58
3.4.1 Sistematização da Construção dos Dados	60
3.4.2 Fase de Intervenção/ Ciclos Reflexivos	62
3.4.3 Ciclos Reflexivos/ Educação Sexual nos PCN	62
3.4.4 Roteiros dos Ciclos Reflexivos	63
3.4.5 Análise de Dados	66
3.4.6 Aspectos Éticos	69
4 DESMEMBRANDO A CONVERSA: RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA EMPÍRICA	71
4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS COLABORADORAS	71
4.2 AS SONDAJENS DAS NECESSIDADES FORMATIVAS: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS	75
4.2.1 As Representações Sociais acerca da Orientação Sexual/Opção Sexual	82
4.2.1.1 Viés do Preconceito Evidente.....	83
4.2.1.2 Viés do Preconceito Sutil	87

4.3. OS ENCONTROS REFLEXIVOS: TROCAS E INTERAÇÕES FORMATIVAS	91
4.3.1 Encontro 1: Orientação Sexual nas Vivências Escolares segundo PCN	93
4.3.2 Encontro 2: Gênero na Prática Educativa	100
4.3.3 Encontro 3: O Produto da Pesquisa	108
5 ENCERRANDO A CONVERSA	113
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	130
APÊNDICE A - Questionário	130
APÊNDICE B - Termo de Livre Consentimento	134
ANEXOS	136
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética	136

INTRODUÇÃO

O ensino sobre sexualidade nas escolas teve início no princípio do século XX, na França. Desde o início da implantação, o ensino já observava os critérios de diferenças culturais e sociais da população, dada a ênfase proveniente das ideias liberais dominantes no país naquela época. Esta proposta inovadora destoava em relação ao conservadorismo rígido dos demais países ocidentais (WEREBE, 1977). Em outros países, como o Canadá, a Educação Sexual (ES) ocorreu devido a fortes influências das correntes higienistas que defendiam a participação ativa das famílias como guardiãs de proles sãs e raças “puras” (BRITZMAN, 2000).

Destaca-se que, no Brasil, as maiores influências sobre a implantação do ensino sobre sexualidade foram também das correntes higienistas, cuja ênfase motivou discussões sobre o assunto na realidade de algumas escolas no primeiro decênio do referido século, com ideias provenientes da medicina social (COSTA, 1999). Essas ideias incorporam técnicas higiênicas no combate à masturbação, por exemplo, sob o princípio de que esta prática autoerótica coloca em risco a sanidade mental do indivíduo e da família futura. Posteriormente, o combate às doenças como sífilis passou a fazer parte do interesse e da luta pela inserção do tema sexualidade nas escolas. Dessa forma, as preocupações sobre a implantação da ES não vieram somente da parte de pessoas envolvidas com a educação, os médicos também a defendiam. Esta estratégia é analisada, nas palavras de Barroso e Bruschini (1982, p.32), “[...] como forma de evitar a perversão moral, as psicoses sexuais e a degeneração física, bem como assegurar a saudável reprodução da espécie”.

No âmbito das publicações, até os anos 50 do século XX, época em que a igreja católica como instituição oficial do Brasil ditava com maior força suas normas religiosas, havia certa repressão ao tema, ainda assim, podemos citar a obra de Albuquerque (1934), Educação sexual, Austregésilo (1934), Conduta sexual e do eminente Doutor Estácio de lima (1952), “Ensaio de Sexologia”. No Brasil, na década de 50, pelo conservadorismo cultural, e nos anos 60 e 70, pela repressão política, o rigor da censura e o puritanismo cerceavam as obras literárias, teatrais, filmes e programas de televisão. As manifestações de novas ideias eram observadas e cerceadas pela repressão dos poderes.

Nessa perspectiva, novas maneiras de arquitetar e experienciar as identidades sexuais e de gênero são conjecturadas, com desdobramentos na esfera social e política (através das Organizações não Governamentais (ONG), da militância político-partidária, das políticas públicas) e, na esfera acadêmica, com a efetivação de estudos nos vários campos do saber. Esses

campos têm direcionado para a sexualidade e para as relações de gênero como fenômenos “construídos”, expandindo a discussão para outros aspectos, como o corpo e as identidades. No que tange à Educação, nota-se a inclusão desses assuntos no currículo, sobretudo na década de 1990, quando os espaços escolares são “conclamados” com os pressupostos e conexões que abarcam sexualidade e gênero. Todavia, na maior parte das experiências, o tratamento a essas temáticas nas aulas limitou-se à “biologização” da sexualidade e do sexo, ao priorizar, simples e unicamente, conteúdos formais e concernentes à reprodução e à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST). Em destaque, temos como exemplo de uma ação inovadora na Universidade Federal da Bahia, ao implementar a disciplina BIO12- Sexualidade e Educação em 1994 incluindo a temática relações de gênero, a qual tem como registro Fagundes (1994, p.131-134).

Se na década de sessenta encontramos uma realidade favorável às tentativas de inclusão desta temática em algumas escolas, a coerção político-social do final desta época veio dificultar sua continuidade, quando decretado o fim dos trabalhos começados nas escolas. No ano de 1968, um projeto de lei propondo a inserção da ES nas escolas primárias e secundárias do país, apesar de receber apoio por parte de deputados, foi vetado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo. Posteriormente, em 1971, a Lei 5672/71, que formulou o ensino de 1º e 2º graus, admite a ES como um processo de atendimento individual e pessoal, que deveria ser realizado pelo Serviço de Orientação Educacional e por professores de Ciências (WEREBE, 1977).

A implantação da ES, neste trabalho, é analisada, então, em função do cenário social, pois as ações são entremeadas por idas e vindas, fluxos e refluxos, tendo sempre a intervenção de algum aparato do Estado. Foucault (2017) analisa esta questão no contexto das decisões do poder, porque a sexualidade é objeto de investimento governamental. Manató (1990), ao ponderar atitudes de gestores, por parte da Secretaria Municipal de São Paulo (SME), afirma que nos extratos dos depoimentos dos conselheiros se verifica um excessivo moralismo e argumentos conservadores como justificativas da suspensão dos trabalhos em algumas escolas públicas da capital de São Paulo, no período de 1978 a 1982. Conforme Foucault (1992), as verdades de uma sociedade podem ser produzidas e transmitidas sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns artifícios sociais e econômicos, como a universidade, leis, meios de comunicação e outros.

Trazemos à memória, de forma resumida, esta conjuntura na perspectiva em que delineamos o contexto da ES, pois parece difícil distingui-lo em um sistema cronológico uniforme, já que os fatos sociais estão imbricados na inauguração das ações nos estabelecimentos de ensino. Nesse sentido, ao propor a apreciação dos resultados desta pesquisa apoiando-nos em referenciais da Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 1978;2015), considerando que este arcabouço permite compreender o modo como os saberes das colaboradoras desta pesquisa se constituem e a maneira como concebem o objeto ES e reproduzem a realidade social em que vivem.

As RS como forma de conhecimento socialmente elaborado são consideradas como instrumentos úteis para a construção de uma totalidade e a condução das práticas dos sujeitos perante a sociedade (JODELET, 2001). No início da década de 1980, quando se encerra o ciclo de um sistema autoritário de cerceamento da mídia e das produções intelectuais, inicia-se uma outra fase da história brasileira – a Nova República.

A redemocratização fomenta a participação das ONG, que se multiplicam, estando mais presente na década de 1990. Esses arranjos institucionais mobilizam debates e encaminham trabalhos no âmbito dos estudos de sexualidade e a favor da defesa dos direitos sexuais de jovens e adolescentes. Em meados desta década, acontece a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, no Cairo, pelos direitos humanos e reprodutivo das mulheres (NAÇÕES UNIDAS, 1994). Este contexto se tornou propício para que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) voltasse as atenções para as instituições de ensino e incluísse a sexualidade de modo interdisciplinar nos currículos em âmbito nacional, oficializando, assim, o tema ES nos currículos das escolas no Brasil.

Logo, podemos inferir, após esta explanação, que o somatório desses referenciais de interações sociais, acrescido de uma prática nas Unidades de Saúde da Família (USF), de treze anos, em comunidades carentes rurais e urbanas, principalmente no Programa de Saúde nas Escolas, despertou o interesse desta pesquisadora em compreender os sentidos, crenças, valores e atitudes dos professores/as em relação à temática ES. Para tanto, descrevemos o resgate da minha trajetória, da qual emergem as inquietações precursoras desta pesquisa.¹

¹ Esclarecemos que a partir deste momento, utilizarei a 1ª pessoa do singular, pois discorro sobre minha trajetória, sendo esta primordial para justificar meu interesse e motivação pelo objeto do estudo.

O interesse sobre as questões de gênero e sexualidade teve início na graduação em Enfermagem, realizada na Universidade Estadual Santa Cruz (UESC). A partir de atividades desenvolvidas na comunidade e em escolas com adolescentes, principalmente nas atividades de prevenção HIV/Aids, foi possível perceber o quanto a temática sexualidade é complexa. Cada comunidade com seus questionamentos, sendo que, falar de prevenção sexual/promoção sem se adentrar nas temáticas de gênero e sexualidade era impossível. Desde o início esta atuação provocava uma inquietação constante, pois as ações eram sempre direcionadas para um discurso preventivo, imperativo, que visava uma ação unilateral. Em nenhum momento havia uma escuta direcionada ao mundo social, uma construção que visasse verdadeiramente o adolescente. Mas, como estudante, acreditava, naquele momento, que estes conflitos eram próprios da inexperiência.

Assim, no meu percurso profissional, procurei desenvolver atividades em parceria com as escolas, cujo momento de vivência e de educação em saúde fosse um processo construtivo e que as inquietações, angústias e interrogações dos adolescentes propiciassem um diálogo, o qual realmente conduzisse a uma educação em saúde emancipatória. Mas, infelizmente, as perguntas, as conversas, em muitos momentos, levavam a temáticas que pertenciam ao “campo não permitido”, e, novamente, eu era bloqueada e o discurso encaminhando para a técnica da prevenção. Esta prática que me inquietava, e a busca por fazer diferente, por uma escuta sensível para conhecer e compreender cada menino e menina que tinham suas vozes silenciadas, conduziam-me a participar de projetos intersetoriais e ações da própria comunidade.

Desse modo, os treze anos de prática assistencial trabalhando com grupos de adolescentes em escolas, projetos sociais, como ProJovem², ações com profissionais do sexo com múltiplas identidades de gêneros, foi possível perceber o quanto a compreensão de gênero, de forma contextualizada, associada à complexidade da sexualidade, é fundamental na construção de um processo de prevenção, e, principalmente, da qualidade de vida.

Nesta caminhada prática, ficou claro que o ser homem ou ser mulher não são apenas um detalhe no processo de formação do indivíduo, mas perpassam por questões culturais, sociais, econômicas, estando carregadas de processos discriminatórios e excludentes. Assim,

² ProJovem Adolescente é um dos quatro eixos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, lançado em setembro de 2007 pela Presidência da República. Destinada a jovens de 15 a 17 anos pertencentes a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família ou em situação de risco social, com o objetivo de fortalecer a família, os vínculos familiares e sociais.

nas atividades de educação em saúde desenvolvidas nas escolas durante toda minha trajetória profissional no exercício da Enfermagem, pude perceber que as discussões em sala de aula eram mínimas e superficiais, apenas presentes em atividades pontuais, em parcerias estabelecidas com a saúde. Estas foram a base das minhas primeiras inquietações.

A metodologia utilizada era ancorada na reprodução de conhecimentos e pregação de comportamentos normatizados tanto pela escola, como pela sociedade. Esta conduta metodológica me incomodava e a reflexão crítica passou a ser objeto de indagações de como a aprendizagem era realmente propiciada. A troca entre os campos *educação* e *saúde* estava realmente sendo exercida ou era apenas uma atividade técnica? Na busca por estas respostas e mudanças do cotidiano, procurei na universidade uma prática educativa cujo conhecimento fosse algo produzido com a realidade social e com todos os sujeitos envolvidos. Esta busca de inserir na formação do profissional de Enfermagem um olhar social, humano, em que o subjetivo também seria um campo de escuta e de cuidado, foi minha motivação para “ser docente”.

Entretanto, na prática docente, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na qual ministro no curso de Enfermagem a disciplina Atenção à Saúde da Criança e do Adolescente, quando em campo com os alunos, no contexto escolar, as atividades direcionadas à temática sexualidade eram sempre supervisionadas pela coordenação pedagógica, a qual realizava uma censura diante dos questionamentos dos alunos, que, na sua interpretação, eram perguntas tidas como “ímorais”. A conduta exercida na prática assistencialista era neste momento também reproduzida e as inquietações persistiam, bem como a busca do fazer um conhecimento construído, um objetivo a ser alcançado.

Desse modo, o desejo pela ampla discussão, por uma consciência emancipatória; por uma prática educacional cujas vozes fossem ouvidas e o conhecimento produzido pautado pelas demandas do grupo e por uma construção de vários saberes foram os principais impulsionadores desta pesquisa. Sendo assim, a princípio, busquei desenvolver, através da extensão na universidade, o Projeto de Extensão Educação Sexual nas Escolas, que visa discutir nas Atividades Complementares (AC) a sexualidade no cotidiano escolar. O projeto em questão, o qual integro como professora e pesquisadora, juntamente com uma colega de instituição que pesquisa gênero, também é composto por discentes da UNEB dos cursos de Enfermagem, Pedagogia e Ciências Biológicas. Este Projeto teve como propósito promover a ampla discussão nessa temática e ser um espaço de provocação para que os professores da Educação Básica pudessem manifestar suas crenças e concepções a respeito da sexualidade.

Logo o Projeto de Extensão Educação Sexual nas Escolas foi o embrião desta pesquisa. Durante os momentos de discussão na sala de aula com os alunos e professores/as, percebemos o quanto a temática constrangia ou inquietava. O próprio desconhecimento de alguns conceitos conduzia a uma discussão permeada pelo senso comum. Nas discussões sempre pautadas por vivências, os professores/as relatavam a lacuna em sua formação ou o despreparo no lidar com questões de gênero e sexualidade. Lacuna esta também denunciada pelos discentes integrantes do referido Projeto, tanto dos cursos de Licenciatura como de Bacharelado, quanto à formação acadêmica, no que se refere ao desenvolvimento de competências e habilidades para lidar com as questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

Desse modo, o desejo que me conduz à pesquisa surge de toda a minha vivência profissional e acadêmica, mas, primordialmente, foi delineado pelo Projeto de Extensão, pois, os momentos de vivência com os educadores, aliados às atividades educativas com os discentes, fez-me perceber mais ainda a importância de compreender as crenças, concepções e atitudes dos professores para o desenvolvimento de atividades educativas na temática ES. Este foi o rumo deste estudo, inicialmente.

A minha trajetória profissional foi sempre delineada na perspectiva da saúde, pois mesmo como docente, minhas atividades são para formação acadêmica da Enfermagem. Sendo, esta pesquisa se torna relevante neste aspecto, pois foi construída na perspectiva dos educadores da Educação Básica. Nesse sentido, o MPED tornou-se desafiador pela busca em aprofundar, conhecer e sistematizar algumas ideias sobre as concepções que referendam esta prática a partir das RS como guias de conduta.

O processo de elaboração e execução desta investigação não foi nada fácil: como existem poucos estudos sobre o tema, o levantamento bibliográfico, bem como a definição do quadro teórico, teve que ser construído aos poucos, a partir de livros clássicos, como os 3 (três) volumes de *História da Sexualidade*, de Michel Foucault (2016), a *Dominação masculina*, de Pierre Bourdieu (2017), e *Segundo Sexo*, de Simone Beauvoir (1980). Por se tratar de um tema que atravessa diversas áreas do conhecimento – psicologia, educação, antropologia, sociologia, biologia, história – estruturar um estudo, que, por um lado, desse conta de apresentar diversas visões e concepções sobre a sexualidade e, por outro, delimitasse com exatidão um referencial teórico que dialogasse com a Educação, não foi nada fácil. Os obstáculos continuaram quando

partimos para a pesquisa de campo. As dificuldades começaram no momento de agendar uma data para apresentação da pesquisa. Como se trata de uma pesquisa em uma escola estadual e com professores/as do ensino médio, acordar uma data e local compatível para que todos participassem foi a grande dificuldade, o que provocou na aplicação dos instrumentos de pesquisa. Após inúmeras tentativas, acordamos com a coordenação e direção que a semana pedagógica seria o ideal.

Desse modo, realizamos no primeiro dia da semana pedagógica, 5 de fevereiro de 2018, a apresentação e explicação do que seria uma pesquisa colaborativa. As dificuldades continuaram devido a uma carga horária extensa e demanda de atividades extremas. Assim, apenas 05 professores e a coordenadora pedagógica aceitaram ser colaboradores deste estudo. Feita a etapa de construção dos dados, mais um entrave: a construção da dissertação. Nessa etapa, o fato da minha formação ser na área da saúde exigiu uma demanda densa de leitura, aliada ao fato do tema da pesquisa ser susceptível a desconfortos, tão pouco falado e estudado - ainda mais no contexto escolar. Nesse momento, as disciplinas cursadas, os congressos e seminários que participei durante o mestrado e as leituras dos clássicos ajudaram enormemente na amarração dos capítulos do texto.

Iniciamos este estudo com a temática ES, tendo como foco compreender e analisar as RS de ES no cotidiano de um conjunto de professores/as do ensino médio. Trata-se uma pesquisa colaborativa, abordagem compatível com os objetivos propostos, pois aposta no desenvolvimento ligado à prática e oriundo de um processo de reflexão-ação-reflexão (IBIAPINA; RIBEIRO; FERREIRA, 2007).

O objetivo, em última instância, foi responder as seguintes questões: a) Como construir, colaborativamente, estratégias efetivas no cotidiano escolar para questões relacionadas à Educação Sexual que superem atitudes discriminatórias? b) Como trabalhar tais questões na formação de educadores/as?

Encaminhados os aspectos das dimensões conceituais que norteiam as análises, bem como sua relevância, justificativa, objetivos e problematizações, apresentamos a forma de organização e disposição do estudo, o qual se encontra estruturado em cinco capítulos.

Inicialmente, apresentamos os construtos teóricos por meio da TRS, tendo em vista a tendência crescente para identificar as RS existentes no universo das escolas brasileiras. Nessa

perspectiva, os referenciais de Foucault (2017) nos deram suporte para compreender a sexualidade pelo prisma do poder das instituições que investem formas disciplinares para dirigir o corpo e a vida. São iniciativas envolvidas por um sistema de micro poderes que, às vezes, serve ao efeito indesejado: o incitamento por meio da produção de conhecimento em torno do objeto criado, a saber: o sexo e as técnicas de vigilância de diferentes instituições, dentre elas o lócus de pertença dos professores/as.

Após a apresentação dos referenciais teóricos (segundo capítulo), sustentáculos da pesquisa, segue o terceiro capítulo, intitulado *Direcionando a Conversa*, que se destina aos pressupostos metodológicos. Neste capítulo, foram delineadas as etapas, métodos e técnicas da pesquisa. Destacam-se dois instrumentos de coleta de dados. O primeiro um questionário (organizado em duas partes) de perguntas abertas e fechadas, a partir da qual obtivemos as características sociodemográficas das colaboradoras³, e perguntas abertas direcionadas a conceitos referentes à temática central. A segunda parte do questionário refere-se à Associação Livre de Palavras (ALP), no qual buscamos apreender as RS referentes à sexualidade. O segundo instrumento trata dos Ciclos de Estudos Reflexivos (CER), ancorados na metodologia de Ferreira (2007). Propomos um processo de reflexão da ação, com base no confronto da teoria com a prática.

Para o quarto capítulo, intitulado *Desmembrando a conversa: resultados e análise da pesquisa empírica*, destinam-se as análises das informações apreendidas. Apresentamos os resultados e a discussão da construção dos dados a partir da triangulação de fontes. Assim, analisamos as narrativas dos ciclos reflexivos e a tabulação dos questionários, segundo Bardin (2011), através da Análise de Conteúdo. Este capítulo é de natureza empírica; contudo, embasado teoricamente. Assim, encontra-se subdividido em quatro seções:

- Caracterização dos Colaboradores;
- Sondagens das Necessidades;
- Encontros dos Ciclos Reflexivos;
- Produto.

Em *Encerrando a conversa* são apresentadas as considerações finais da pesquisa, algumas possibilidades para a sua continuidade e o desenvolvimento de novas propostas de investigação.

³ Durante todo o texto iremos nos referir aos sujeitos participantes como colaboradoras, pois, seguindo o nosso referencial teórico da pesquisa colaborativa (IBIAPINA; RIBEIRO; FERREIRA, 2007), a pesquisa é construída em conjunto com os sujeitos. Também iremos nos referir sempre ao feminino, pois todas são do sexo feminino.

Esperamos, portanto, que este texto proporcione ao leitor a compreensão do fenômeno estudado, a partir das concepções e crenças referentes à sexualidade, com a possibilidade de ressignificações. Essas ressignificações são vislumbradas por um processo reflexivo, cujas teoria e prática se confrontam.

Vamos à apresentação dos fundamentos teóricos. Afinal, não há pesquisa sem a adoção de uma orientação teórica, sem o reconhecimento dos pressupostos filosóficos que estão na base e nas entrelinhas do esforço interpretativo. Esforço para conferir sentido e relevância aos indicadores empíricos produzidos na interação entre pesquisador e fenômeno investigado, no nosso caso, da pesquisa colaborativa e da construção conjunta entre pesquisadora e colaboradoras.

1 INICIANDO A CONVERSA: A SEXUALIDADE, PANO DE FUNDO PARA O ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL

Inicialmente, realizamos uma aproximação da TRS a outros campos teóricos, visando enriquecer as análises do objeto de estudo – Educação Sexual e Práticas Educativas. Adotamos a dimensão interdisciplinar desta teoria pelo fato do conceito de representação ter se alojado na interface do campo psicológico com o social, tornando-se, desta forma, uma noção que interessa a todas as Ciências Humanas.

Este aspecto aponta para a existência de uma diversidade de disciplinas afins que se comunicam e estabelecem uma multiplicidade de relações entre si, possibilitando a articulação desta teoria com outras áreas do conhecimento. Diante disso, posteriormente, apresentaremos uma breve discussão sobre a temática sexualidade centrada em Foucault (2017), Bourdieu (2016) e Beauvoir (1967), que referenciam a Sexualidade numa perspectiva histórica e têm influenciado muitas áreas do campo social, mais recentemente a educação.

Trata-se de uma pesquisa que busca compreender quais são as RS sobre a temática ES para um grupo de professores, e sendo este estudo parte de um programa de mestrado profissional, temos como proposta o diálogo com o grupo para a produção conjunta de um curso de formação docente em ES. Importa-nos, então, verificar como estes sujeitos produzem essas concepções. Assim, partimos do entendimento de que elas são elaboradas a partir do resultado de um conjunto de trocas estabelecidas socialmente e que recebem influências de algum sistema de poder que produz, apoia e reproduz a informação.

Considerando a interconexão psicossocial característica das RS, ponderamos que os conhecimentos não são apenas construções cognitivas, mas são ligados a aspectos subjetivos e àqueles do contexto social em que a pessoa está inserida, local em que o saber é produzido e disseminado. Queremos dizer que as concepções dos professores sobre Sexualidade e ES nem sempre provêm apenas do repertório de si mesmo, mas somam a totalidade do contexto em que esses profissionais se relacionam.

Nessa direção, Jovchelovitch (2008) admite que as diferentes formas de enunciação de um mesmo conteúdo revelam tanto o caráter flexível do conhecimento, que este pode sofrer mudanças, dependendo do meio em que é produzido, de quem o produz e de como ocorre este resultado. Respeitando sua vinculação aos ambientes naturais e sociais, na acepção da referida autora, o saber é um fenômeno plural e plástico.

Esses pressupostos remetem-nos a uma das teses foucaultianas, segundo a qual: “Em vez de analisar o saber na direção das ideias, analisa-os na direção dos comportamentos, das lutas, dos conflitos, das decisões e das táticas” (SÁ, 1998, p.3). Assim, os saberes não parecem ser considerados pela via da teoria do conhecimento em que se prioriza a linguagem, mas pelo modo como os enunciados existem e desaparecem em relação à permanência e supressão na cultura. No decorrer de nossas leituras, vimos que Foucault (2017) utiliza alguns termos e conceitos, tais como: *saber, verdade e regime de verdades*.

Assim, ao tentarmos aproximar saberes pela concepção de Jovchelovitch (2008), notamos que cada qual guarda certas especificidades: assim, enquanto esta pesquisadora defende que o conhecimento está ligado ao contexto, uma vez que este é construído tanto em relação às pessoas quanto ao mundo social em que vivem, Foucault relaciona-o ao poder. Podemos inferir, então, que os saberes fazem parte da produção de conhecimento do senso comum, concepção essa que foi reabilitada por Moscovici (1973;2003) e pertence ao mundo do universo consensual.

Deste modo, no decorrer desta análise, verificamos como estes vieses conceituais vão se articulando ao de outras esferas sobre a forma de instituições legais, prescritivas, científicas, educativas e religiosas, incluindo a própria sexualidade como dispositivo.

Assim, a *sexualidade* pode ser vista pelas lentes do sistema normativo, pois os conhecimentos a ela referentes passam a ser ligados às instituições, leis e costumes, e pelo sistema subjetivo, já que as pessoas se reconhecem como sujeitos de sua sexualidade, ao darem sentido às suas escolhas e práticas sexuais.

Foucault (2017) reuniu materiais históricos e procurou analisar as formas específicas de construção social dos saberes relacionados à sexualidade. Seu intuito foi verificar por que, durante tantos anos, o sexo foi ligado à procura da verdade. “O sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso” (FOUCAULT, 1992, p.230).

Giami (2005) afirma que a construção histórica da sexualidade, ancorando-se em Foucault, ocorreu em uma época que alguns pensadores discutiam e publicavam sobre as relações entre medicina e sexualidade pelo viés da medicalização.

Se Foucault problematiza temáticas da atualidade, isto nos diz respeito, ao destacar o caráter dinâmico das RS. Dentre outras finalidades, elas traduzem o modo pelo qual as pessoas

pensam e simbolicamente explicam os fenômenos sociais contemporâneos (MOSCOVICI, 2015). Proibições, censuras e negações fazem parte de elementos negativos que se agrupam em torno de uma “hipótese repressiva”. A partir da noção de sexo proibido existe uma relação entre sexo e poder.

Foucault (2017) analisa o sexo pela perspectiva expressiva e não repressiva. Não pretendemos vincular este referencial à questão da redução e rarefação dos discursos sobre o sexo. Mas, ao contrário, pretendemos buscar as instâncias de produção de saberes que podem envolver, como vimos, elementos sobre o que é falado – tanto a proliferação dos assuntos sexuais quanto os silêncios, que, por sua vez, também são uma forma de se comunicar o assunto e contribuem na elaboração das RS.

Sobre a colocação do sexo em discurso na sociedade, o qual se encontra em constantes mudanças em função da evolução da tecnologia de comunicação, é importante destacar que, no cotidiano, não precisamos buscar leituras técnicas para nos informar sobre *sexualidade*. A mídia, comumente, traz filmes e telenovelas com insinuações de cenas de sexo. Notícias televisivas trazem reportagens sobre a prática sexual precoce entre jovens; revistas e jornais debatem sobre AIDS, bem como noticiam acontecimentos de preconceitos sexuais. Noticiam, ultimamente, casos de pedofilia, seja para alertar pais e educadores ou para banalizar a questão ou com função prescritiva.

Neste contexto, a ES é o assunto menos apresentado e comentado nesses meios de comunicação. Porém, mesmo quando não falamos de sexo, de uma maneira ou de outra, existe um feixe de relações de poder que educa sexualmente pelas instituições, definidas como: “Todo comportamento mais ou menos coercitivo, aprendido. Tudo que em uma sociedade funciona como sistema de coerção, sem ser um enunciado, ou seja, todo social não discursivo é a instituição” (FOUCAULT, 1992, p.247). Na verdade, são aprendizagens sociais que tendem a se repetir e que, enquanto se reproduzem, legitimam-se (GUIRADO, 1997).

Sabemos que um dos pressupostos da TRS se refere ao efeito da interação social como fator que modela as RS. Esse entendimento parece aproximar-se da compreensão sobre as condições da produção das RS – cultura, comunicação e sociedade- segundo o modo pelo qual os indivíduos ou grupos identificam os elementos responsáveis pelas interpretações que se atribuem ao objeto, como postula Jodelet (2000). Sob esta ótica, motivada pelas influências recíprocas entre as pessoas, de alguma forma nos tornamos sujeitos de nossa história à medida que nos envolvemos nas relações sociais com a família, a escola e a religião. Em cada uma delas, como atores, vamos respondendo às expectativas das instituições sociais e construindo

saberes velados, conscientes ou não, mas de certo modo nos enredamos neste espaço imaginário ou simbolizado. Pelos discursos, as visões de mundo se engendram neste processo interativo. A sexualidade não escapa desse agenciamento por dispositivos institucionais. (GUIRADO, 1997)

Essa perspectiva da produção das RS pela sociedade, cultura e a comunidade nos possibilita a reflexão de como os discursos provenientes de dispositivos ideológicos, como a família e a escola, se articulam no processo de mutismo ou proliferação do assunto que gira em torno da *sexualidade*.

Com este ponto de vista em mente e diante da tentativa de delinear a discussão com os elementos que contribuem na circulação da RS nos aproximamos do contexto da escola.

De modo geral, cada instituição (família, escola, religião) detém seu discurso ou regime de verdade que, aos poucos, são impregnados via conversações naqueles que ali se inserem e que também produzem outras representações. Nessa acepção, o que entra em jogo é a relação saber-poder nesses espaços discursivos, nos quais a produção e a disseminação e a disseminação dos discursos são regulamentadas por regimes de verdade.

Essas teorizações levam-nos a perceber a importância da conscientização, pois, por meio delas, podemos refletir e desconstruir representações, libertando-nos de nós mesmos, e chegar ao ponto da própria constituição de sermos sujeitos da nossa história e da nossa sexualidade.

É na perspectiva da consciência, situada historicamente, que os estudos de Freire (1987, p.15) acerca do método de alfabetização de educação dialógica estão centrados: “As consciências não se encontram no vazio de si mesma, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo”. Nesse sentido, o educador já não é o que apenas ensina, mas o que ensina nas interações comunicativas.

Parte-se, então, do princípio de que o poder circula, passando através de toda a força a ele relacionada. E se a sexualidade faz parte do discurso da racionalidade, parece-nos oportuno conhecer como funciona este dispositivo no contexto da escola contemporânea, com base nas concepções das docentes colaboradoras, no que tange à temática educação sexual.

2 AMPLIANDO A CONVERSA: PRESSUSPOSTOS TEÓRICOS

2.1 EDUCAÇÃO SEXUAL: CONCEITOS, RELAÇÕES DE SEXO, SEXUALIDADE E GÊNERO

Desvelar a importância do âmago desta pesquisa demanda considerar certos elementos constantes na literatura das ciências humanas sobre sexualidade. Essa literatura, que não para de crescer desde a década de 1980, possui aspectos instigantes, pois está longe de uma consonância no que alude à demarcação da *sexualidade*. Loyola (1998) considera que esta delimitação modifica-se com base nos esquemas conceituais empregados e em função dos pontos de vista a partir dos quais o assunto é tratado. A sexualidade pode ser interpretada sobre o espectro da família e/ou parentesco, concebida como essencial à subjetividade e/ou à identidade individual e social, pensada como representação, desejo ou, simplesmente, deduzida como atividade ou comportamento.

Na perspectiva instituída por Foucault (2017), a *sexualidade* é desvelada como um aparelho histórico do poder e, destarte, não se remete

[...]à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 2017, p.100).

Discutiremos o conceito de *poder* em Foucault (2017), apresentado pelo o que ele *não* é, o que distância das concepções convencionais. Neste sentido, o poder não diz respeito à soberania do Estado e seus aparelhos, aos quais os cidadãos são submetidos. Estas configurações são formas terminais do poder. O autor comenta que, nas sociedades modernas, o poder não rege a Sexualidade através da lei e sim por meio de técnicas e formas bem mais positivas do que o efeito excludente de uma interdição. Por isso, defende a análise da formação dos saberes sobre o sexo, não em termos da repressão, mas da confissão e do discurso.

Compactuando com esta definição de poder, podemos assegurar que a concepção do conhecimento sobre sexualidade no Brasil é arrolada através de estratégias e conveniências do poder de uma sociedade pós-colonial e ainda escravista.

O processo de ascensão da sexualidade como fulcro para o entendimento dos comportamentos e aceção das identidades se apresentou um artefato de um novo dispositivo

de poder. É através dela que a sociedade ocidental conheceu a normalização tão bem explicitada em sua gênese por Foucault.

Na tentativa de conceituar a sexualidade, esbarramos na dificuldade de conceituá-la, pois, a mesma não é estática, imutável. Pelo contrário, sofre influência do tempo, do espaço e do movimento da sociedade; ou seja, a concepção de sexualidade é histórica e cíclica.

A sexualidade é constituída de múltiplos significados e envolve mitos, crenças, preconceitos, comportamentos e outras concepções, a exemplo da científica. Assim, a sexualidade é construída e desconstruída nas relações sociais, já que não é cristalizada e fixa, e sim vivenciada na transitoriedade e no movimento entre o tradicional e o moderno.

Por isso, está entrelaçada de inúmeras significações. Por conta disso, entende-se ser um caminho importante refletir com mais cuidado no conceito de sexualidade, sexo e gênero e as relações instituídas entre eles. Para efeito de melhor entendimento, faz-se necessário a compreensão e diferenciação de sexo e sexualidade e, conseqüentemente, qual a relação destes conceitos com a relação de gênero.

Sexo e *sexualidade* são normalmente tomados com sinônimos; todavia, *sexo* é concernente ao aspecto natural, biológico, da definição física entre homem e mulher. No senso comum, *sexo* remete-se ao ato sexual. Já *sexualidade* refere-se à esfera mais ampla, das interações entre as pessoas, conforme asseguram alguns pesquisadores, como Guimarães (1995), Chauí (1991) e Loyola e Cavalcanti (sd).

Guimarães (1995) certifica que “sexualidade é um termo do século XIX, que surgiu alargando o conceito de sexo, pois incorpora a reflexão e discurso sobre o sentido e a intencionalidade do sexo.” Comumente é entendido como vida, amor, relacionamento, sexualidade, erotismo, prazer (GUIMARÃES, 1995, p.24).

Para Chauí (1991), a dilatação da concepção de *sexo* propiciou que este deixasse de ser analisado apenas como função natural de reprodução da espécie, como gerador de prazer e desprazer, para ser visto como um fenômeno mais global, que abarca nossa vivência como um todo, ao proporcionar sentidos impensados aos gestos, palavras, afetos, sonhos, humores, erros, atividades sociais que, num primeiro momento, nada têm de sexual.

Já para Loyola e Cavalcanti (sd), o *sexo*, somente como prazer ou como mecanismo de reprodução, firma uma noção incompleta da sexualidade e não contenta o homem e a mulher. A *sexualidade* humana sem deixar de ser as duas coisas, é, sobretudo, uma forma de comunicação, com base numa concepção mais profunda e mais abrangente.

A *sexualidade*, como construção social, é atravessada pelas relações de gênero e determinará normas de como o homem e a mulher podem vivenciá-las. No entanto, como se viu anteriormente, por mais que estejam acopladas nas práticas habituais, *sexualidade*, *sexo* e *gênero* não são fenômenos da mesma natureza.

O termo *gênero* é empregado “[...]para descrever a diferenciação social entre homens e mulheres” e o termo *sexualidade* “[...]como uma descrição geral para uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas” (WEEKS, 1999, p.43).

Ao se debater, meticulosamente, o conceito de *gênero*, chegar-se-á a pesquisadores das Ciências Sociais, como Joan Scott, e pelos teóricos pós-estruturalistas. O vocábulo *gênero* começou a ser registrado e disseminado no movimento feminista da década de 1970. “As feministas começam a utilizar a palavra gênero mais seriamente, num sentido mais literal, como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1990, p. 5).

As abordagens feministas pós-estruturalistas adotadas pelo(a)s autores/as Judith Butler, em *Problemas de Gênero. Feminismo e Subversão da Identidade* (2003), e Joan Scott, em *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1990), são concepções que interpretam o corpo como uma instituição biológica universal para investigá-lo como constructo sociocultural e linguístico, fruto e efeito das relações de poder. Nesse aspecto, o conceito de *gênero* passa a incorporar todas as matizes de construção social, cultural e linguística encalacradas com os processos que distinguem mulheres de homens, ao incluir tecnologias entendidas como invenções modernas, incrementadas pela medicina, pedagogia, economia e demografia, que tem como finalidade medir, estimar, vigiar, tornam-se uma maneira de se incitar o discurso da Sexualidade. (FOUCAULT, 1992).

Estas tecnologias são as que determinam os corpos de homens e mulheres, diferenciando e apartando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. O conceito de *gênero* prioriza, justamente, a análise dos processos de constituição dessas instituições – biológicas, comportamentais e psíquicas – instituídas entre homens e mulheres; por isso, ele nos desvia de abordagens que propendem apenas à focalização de papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-se de tratamentos muito amplos, levando a acreditar que as próprias instituições, os símbolos, as regras, os saberes, as leis, os comportamentos e as políticas de uma sociedade são instauradas e perpassadas por representações e desígnios de femininos e masculinos e, concomitantemente, constroem e ressignificam essas representações (SCOTT, 1990; LOURO, 1998; MEYER, 2003).

De acordo com Scott (1990), existem vários significados de *gênero*, que são apregoados para o debate: como sinônimo de mulher, empregado para demarcar as relações sociais entre sexos; como modo de difundir construções sociais; como forma de discernir a prática sexual dos papéis sexuais determinados às mulheres e aos homens.

Assim, acreditemos que as relações entre gênero feminino e masculino se configuram como construções sociais e históricas, com base nas diferenças biológicas de sexo, porém, não se limitam a essa esfera e podem sofrer transformações. Retomando os estudos de Scott (1990), percebemos que *gênero* é um fator precípua de relações sociais fundamentadas nas diferenças intuídas entre os sexos e se posta como um modo primário de imprimir sentido às relações de poder. O *gênero* é um campo elementar no cerne do qual, ou por meio do qual, o poder é estruturado. Scott (1990), ancorada aos estudos de Foucault, sugere a compreensão do poder como uma relação e não como um aspecto que se possui ou se apreende.

Fundamentando-se em pontos de vista que estabelecem a cultura como sendo um domínio de combate e às relações de poder em que se fabricam significados multifacetados e nem sempre afluentes de masculinidades e feminilidades, ideias essencialistas, universais e trans-históricas de homem e mulher- no singular- passam a ser concebidas como excessivamente simplistas e questionadas. Justamente, porque o conceito de *gênero* prioriza esta multiplicidade e jogos de conflitos dos processos, pelos quais a cultura instaura e diferencia corpos e sujeitos femininos e masculinos, faz-se indispensável reconhecer que isto se delineia pela justaposição de gênero em outras ‘insígnias” sociais, tais como: classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. É importante reconhecer também que cada uma dessas junções fabrica transformações significativas nos modos pelos quais as feminilidades ou as masculinidades se apresentam, ou podem apresentar-se, vivenciadas e experienciadas por grupos variados, no interior dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos sujeitos, em circunstâncias distintas de sua vida.

Se, como sublinhou Simone Beauvoir (1980), não se nasce mulher, mas torna-se mulher, o mesmo se pode proferir em relação aos homens. Isso sugere, destarte, decompor os processos, as táticas e as práticas sociais e culturais que fabricam e/ou formam sujeitos como mulheres e homens com determinadas características, nomeadamente, se se quiser promover estratégias de proposições de ingerências que possibilitam transformar, minimamente, as relações de poder de gênero que vigoram na sociedade contemporânea.

Assim sendo, as relações de gênero indicam a noção de que, no decorrer da vida, por intermédio das mais díspares instituições e práticas sociais, os sujeitos se constituem como

homens e mulheres numa ação que não é unidimensional, coerente ou congruente e que, também, sempre estará inacabada ou incompleta.

Partindo desse pressuposto, acreditamos em uma associação imbricada entre gênero e educação, já que esta disposição teórica expande a ideia de Educação para além das condutas familiares e/ou escolares. Ao ressaltar que educar envolve um conjunto de forças e de processos (que compreende, na atualidade, vetores como a mídia, os brinquedos, a literatura, a religião e as manifestações artísticas) no interior dos quais os sujeitos são transmutados e apreendem a se aceitar como homens e mulheres na esfera da sociedade e nos grupos a que estão inseridos. Aduz-se, além disso, que esses processos educativos englobam táticas perspicazes e apuradas de naturalização que serão identificadas a seguir.

2.1.1 Educação sexual na escola: diálogos possíveis

Diante do entendimento de que o poder e o saber circulam por meio do discurso, que práticas educativas são libertadoras? Gore (1995) discute que esta libertação é discursiva, já que evita o dogmatismo, bem como o silêncio da diferença, viabilizando um debate polarizado, conduzindo a uma ou mais direções temas ou opiniões, sem que seja sentencioso. Por esta razão, consideramos a ES dialógica, que se pode realizar em favor da libertação do sujeito-consciência.

Com base nas ponderações de Foucault (2017), compreendemos que as relações históricas entre o poder e o saber a respeito do sexo surgem justamente no discurso. Portanto, conhecer as representações sociais de um grupo de professores sobre *sexualidade e educação sexual* permite-nos identificar o que é dito e o que está oculto nas conversações e seus efeitos, segundo quem fala, bem como a forma pelas quais esses saberes guiam suas atividades relativas à prática educativa de sexualidade no contexto escolar.

Nesse processo de enunciação, as palavras, as sentenças e o silêncio não são submetidos ao poder, sendo-lhes, antes, opostos. Há um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser ao mesmo tempo instrumento e efeito do poder e, também, escora, resistência ou “reação” (FOUCAULT, 2017). Tendo em vista que é por meio da comunicação que as RS são engendradas e que elas conduzem as ações das pessoas, então, teremos na TRS o arcabouço teórico que nos dará acesso às formas como os saberes de sexualidade se expressam no cotidiano da escola.

Diante desta proposição, talvez seja pertinente procurarmos compreender qual é a perspectiva do poder e do saber no contexto dos conhecimentos que estão gerindo a ES nas escolas. Na conjuntura brasileira, parece haver uma tentativa de se reatar a ligação da prática educativa da Sexualidade com a questão reprodutiva do ser humano, associada ao seu direito de sobrevivência e à promoção do seu bem-estar.

Assim, o Estado tem buscado formas para envolver a população. Em um momento, constitui mecanismos que estimulam a reprodução familiar, aumentando o número de habitantes; em outra ocasião, procura estancar o crescimento populacional que, no passado, deu-se a partir da perspectiva higienista. Pouco mais recentemente, nas últimas décadas do século XX – 1980/1990, a Sexualidade foi inserida na escola pelos sistemas de ensino como uma forma de veicular o sexo pela instância discursiva da sala de aula.

Nesse sentido, embora as autoridades reconheçam a Sexualidade como constituição básica do ser humano, não podendo ser isolada de outros aspectos da vida, conforme prescreve a Organização Mundial de Saúde (OMS), há embutido, em sua noção, o discurso da necessidade, segundo o qual, em um momento, ao estímulo à reprodução, em outro momento, o discurso do planejamento e da prevenção às doenças sexualmente transmissíveis. Ou seja, a pessoa precisa produzir-se para manter-se como ser psicológico, biológico, social e espiritual. Dessa forma, criam-se mecanismos de manutenção e promoção da sexualidade saudável, de modo que os indivíduos não tragam danos ao capital e ao trabalho.

Dessa forma, com a intenção de reduzir o índice de gravidez na adolescência e expandir as informações referente à AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis, na década de 1990, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) normatizou as atividades de ES nas escolas por um documento que estabelecia os parâmetros a serem incorporados pelos estabelecimentos de ensino em âmbito nacional (BRASIL, 1998). Nesta mesma década, os preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- Lei nº 8069/1990) exigiram ações que visibilizassem a promoção e a defesa dos direitos dessa população e foi criado, então, o Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA/MEC- Lei nº 8.642/1993), recomendando-se: “A inclusão da prática da Educação Preventiva Integral nos conteúdos curriculares da educação infantil, fundamental e de nível médio” (BRASIL, 1998, p.44).

Inserimos, nesta perspectiva, a busca e a defesa dos direitos sociais em relação a grandes lutas que, nos últimos dois séculos, puseram em jogo as questões de poder. Pouco importa se a defesa da vida para alguns pareça utopia, mas, na análise de Foucault (2017), a defesa da vida como um objeto político tornou-se motivo de disputas muito maiores que o próprio direito, ainda que as lutas políticas se formulem através de afirmações do direito. Temos, assim, o direito à higiene da casa, dos alimentos, do corpo; à saúde; à felicidade; à educação; e, acrescentamos, à ES. Quanto a esta última, muitos movimentos sociais, lutas, conquistas e debates polêmicos aconteceram no Brasil, em alguns momentos da história (BARROSO, BRUSCHINI, 1982; MATANÓ, 1990; FIGUEIRÓ, 1995).

Trata-se de reivindicações realizadas pela saúde higiênica, pelos grupos feministas, por associações de professores, por pais e outros. Foram esses movimentos que, lentamente, conseguiram sensibilizar uma ínfima parcela de representantes dos três diferentes níveis hierárquicos da nossa estrutura político-administrativa, a saber: o federal, o estadual e o municipal.

Parece factível refletirmos sobre o que motiva a utilização da escola para abrigar no seu interior ações educativas na área da sexualidade. Mecanismos de poder estão em jogo quando se pretende instituir na escola um saber sobre sexo.

No âmbito desse pensamento, a preocupação dos governantes com a população propiciou a busca pela compreensão do sexo como objeto de disputa pública na relação do poder e dos conhecimentos que dele se emana. Para tanto, lançou-se mão da implantação das técnicas, em especial, as disciplinares.

Segundo Foucault (2017), foi assim que o dispositivo da Sexualidade passou a fazer parte do discurso, segundo o qual, o sexo não deve ser condenado, escondido, e sim deve ser administrado, inserido em um sistema de utilidade e regulado para o bem de todos. Este aspecto de alguma forma influencia a dimensão subjetiva.

Deste modo, perceber a escola como dispositivo de Sexualidade significa pensá-la em suas implicações com o poder nas múltiplas conexões dele com o saber. Conforme analisa Althusser (1970), em *Idéologic et appareil Idéologique d' État*, reforçado por Costa (2002, p.14), ela (a escola) é concebida: “[...] como uma esfera que estão em jogo as articulações políticas, sociais e econômicas imbricadas na produção e disseminação dos códigos culturais hegemônicos”.

Pensar a ES, em ambiência escolar e na perspectiva da mediação saber-poder, pode

contribuir para tornar o sujeito autônomo capaz de entender seus valores pela via da consciência. Ao identificar a RS e as atitudes guiadas por elas, o indivíduo adquire certa liberdade de refletir e desvencilhar-se dos preconceitos, das crenças e das amarras morais, linhas restritas que, às vezes, impedem o exercício da sua sexualidade e ofusca o seu direito de cidadania.

Assim, uma ES mediada pela construção da subjetividade, a partir de uma relação inteligível e acessível, pode propiciar aos alunos e professores melhor convivência consigo mesmo e com os outros, capacitando-os a reconhecerem suas fronteiras e limitações pelo eixo da comunicação dialógica. Sendo essa a base do relacionamento, conseqüentemente se viabiliza o exercício da cidadania. Concepção partilhada pelo pensamento de Nunes (2003, p.161), que alude à necessidade de uma atitude política que busque “[...] romper com o pensamento dominante sobre sexualidade, que pretende reduzi-la a um amontoado de noções biológicas, instintivas ou institucionais morais”.

Para tanto, faz-se necessário que os professores desenvolvam certa coragem política, pois, estas questões podem não ser tão facilmente aceitas. Nesse sentido, a ES pode apresentar função preponderante, pois parece estar ligada à capacidade de se desenvolver a consciência para a prática da liberdade (FREIRE, 1983).

Foucault (2014) também preconiza esta libertação, ao assinalar a educação como um direito, tornando qualquer tipo de discurso uma ferramenta acessível, entre eles, o direito à informação sobre o sexo para ter uma formação adequada.

Desta forma, precisamos discutir as relações de poder e igualdade ente homem e mulher, as possibilidades e os limites, a diversidade e o desenvolvimento, para tentarmos formar cidadãos/ãs. A propósito, Freire (1987) compreende que não há como falarmos em cidadãos ou cidadãs só pelo fato destes terem aprendido a ler, pois a leitura efetivamente libertadora subjaz a decodificação do mundo.

Por isso, defendemos uma ES que imprima visibilidade à diversidade que coloca toda cultura, aspectos sociais, econômicos, psicológicos, éticos e biológicos em questão. Assim, recorremos a Vasconcelos (1971) para conceituá-la:

Educação sexual é abrir possibilidades, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas principalmente informar sobre suas interpretações culturais e suas possibilidades significativas, permitindo uma tomada lúcida de consciência. É dar condições para o desenvolvimento contínuo

de uma sensibilidade criativa em seu relacionamento pessoal. Uma aula de educação sexual deixaria de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de biologia, de psicologia e moral, que não apanham a sexualidade naquilo que lhe pode dar significado e vivência autêntica (VASCONCELOS, 1971, p.11).

Diante do exposto, sabemos que pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998) os docentes detêm o espaço para discutir *sexualidade*. Entretanto, precisamos conhecer se eles se consideram capacitados para educar para a Sexualidade. A análise dos discursos nos questionários e nos ciclos reflexivos nos possibilitou uma compreensão das práxis educativas, do grupo de professores estudados em relação à *sexualidade*, entendida como pensamento e ação-reflexão-ação.

Por isso, para compreendermos os saberes referentes à *sexualidade*, que atuam no cotidiano escolar e que orientam as ações em ES, utilizaremos o arcabouço da TRS, que nos dará acesso às RS dos professores.

2.2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para se conhecer e compreender as concepções, crenças e atitudes dos professores referentes à ES, este estudo utilizou a TR como fundamentação teórica, a qual auxilia a entender toda a trama intrincada de mitos, dúvidas, verdades e estigmas, além de ser base para a sondagem das necessidades diante da construção do programa de formação docente, aqui proposto como resultado/produto construído, colaborativamente.

Este estudo, iluminado pela TRS, postulado por Moscovici (2015), possibilita compreender a Sexualidade para além do seu aspecto limitado ao domínio do sentimento emotivo, ao requerer que seja investigado o fator simbólico da sociabilidade no universo dos discursos, uma vez que todo saber, estímulo e conduta apenas possuem sentidos e significados quando partilhados por, no mínimo, dois sujeitos. Infere-se que a concepção de RS se configura entre os universos sociológicos e psicológicos, motivo pelo qual a teoria foi construída e encetada na intenção de atrelar estas duas áreas e visões. De acordo com Jodelet (2001, p.26):

As representações sociais devem ser estudadas articulando os afetivos, mentais e sociais e integrando- ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação - a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm que intervir.

Conforme já explicitado nos tópicos anteriores, a Sexualidade é uma construção histórico social e, assim, é influenciada pelas relações de gênero, raça, classe, geração, etnia, que possibilitam maneiras de vivenciá-la. Os sujeitos que a experienciam estabelecem, invariavelmente, representações que os influenciarão no dia a dia. Esta constituição é coletiva e social, mesmo tendo a influência do aspecto pessoal. Nesta perspectiva, compreendemos, com mais clareza, como a Sexualidade é representada pelos indivíduos.

Depreende-se, desta forma, que a TRS subsidia, como instrumento teórico-metodológico, o entendimento deste fenômeno que, por sua vez, é compreendido, visto, experienciado e partilhado com base em dogmas, pontos de vista, imagens, condutas e características sobre si e seus contemporâneos.

Essas concepções, por serem construídas no limite do psicológico e o social, possibilitam o estabelecimento de amarrações entre as abstrações do conhecimento e das crenças e a solidificação da vida do sujeito em seus mecanismos de intercâmbio com os outros. Nesta ótica, Moscovici (2015, p.361) remete-se à “pressão por inferência” como decurso da urgência que os sujeitos têm de, sucessivamente, manifestarem frente à dinâmica social. Sendo assim, ‘abraçar’ o “construto” das representações sociais denota esquadrihar o entendimento não apenas do que e de como os/as professores/as representam um objeto – no caso a educação sexual – cujo teor transmite um valor manifesto e proeminente, mas também por que e para que o fazem daquele modo.

A TRS pode ser definida como um campo de estudo que objetiva compreender a dinâmica de construção do conhecimento a partir da lógica do senso comum, envolta na construção própria, que permite que grupos específicos, em situações e contextos sócio-históricos específicos, possam lidar com os problemas de seu tempo. Através da interação sujeito-objeto, um dado fenômeno (conhecimento) é formado e transformado, gerando reformulações e transformações nos elementos da interação através da cultura e da história (JODELET, 2002; JOVCHELOVITCH, 2001; MOSCOVICI, 2015).

Pensar representações sociais é, a priori, compreender que não há separação entre o universo externo e interno do indivíduo. Como explica Alves-Mazzotti (2008, p. 62), “[...] em sua atividade representativa, o indivíduo não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material”. Estas reconstruções são calcadas em valores, crenças e conceitos construídos individual e/ou coletivamente, influenciadas por fatores sócio-históricos e culturais.

De acordo com Abric (2000), toda representação organiza-se num regime sociocognitivo, estruturado no contorno de um núcleo central, composto por um ou diversos agentes que atribuem sentidos à representação. Um agente mantém-se no espectro central, porque estabelece um vínculo preponderante com o objeto da representação, fruto das raízes históricas e sociais que conceberam a representação social, sem o qual o objeto perde toda a sua acepção. Nas imediações do núcleo central, estabelecem-se os agentes periféricos, que proporcionam uma contextualização e, devido à sua elasticidade, favorecem certa inflexão subjetiva da representação. Por conta de sua configuração periférica no que tange ao núcleo central, esses agentes oferecem maior flexibilidade, o que sugere poder mais, fluentemente, transformar-se e adequar-se, conforme a diversidade e a pluralidade de vivências que o sujeito experiência.

Ainda adotando as contribuições de Abric (2000), admitimos que a representação é, simultaneamente, o fruto e o mecanismo de uma prática mental, segundo a qual um sujeito ou um segmento reconstitui a realidade com a qual ele se defronta e para qual indica um sentido específico. O mesmo autor enfatiza que o sentimento do ponto de vista pessoal ou coletivo, assim como a apreciação e reflexão do senso comum desse indivíduo e a investigação do meio que o cerca é essencial para aprender o processo dos acontecimentos sociais. Para Abric (2000), a representação é um instrumento que possibilita visão panorâmica e pormenorizada de um objeto, mas também de um sujeito. Esta representação remodela a realidade, com a intenção de promover a interseção das marcas objetivas do objeto, do repertório cultural acumulado pelo sujeito e do regime de regras e comportamentos.

Moscovici (1978, p.289) enfatiza dois mecanismos da origem psicológica das representações. A *objetivação*, que é o dispositivo pelo qual a realidade é socialmente incidida, isto é, a transferência das concepções ou ideias para projetos ou imagens sólidas que se convertem em presumíveis reproduções da realidade. A *ancoragem*, que tem relação com a introdução do objeto numa trama de sentidos.

De acordo com Placco (2005), na *objetivação*, a ingerência social exerce dois papéis: o primeiro, de construir o conhecimento, e a segunda, de formatar esse saber. Assim, a *objetivação* tem como atributo a “materialização”, isto é, confere contornos nítidos, demarcados, auxiliares da consolidação ou da visibilidade da nova concepção. Ainda conforme a autora, na *objetivação* existem agentes indicadores icônicos que são escolhidos e congregados com base na interposição de crenças, princípios, valores, preconceitos, etc.;

experienciados em especificados grupos sociais. Por intermédio desses agentes, os sujeitos são apresentados ao novo e, ao objetivá-lo, seu espaço é delimitado.

Na *ancoragem*, a ingerência social se manifesta na atribuição de sentidos e de marcas no emprego do objeto, de modo que sua conexão cognitiva incida em um regime preexistentes de conceitos.

De acordo com Moscovici (1978, p. 71):

A ancoragem consiste em classificar e denominar, porque coisas que não são classificadas, nem denominadas, tão pouco rotuladas, são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo são ameaçadoras. Ancorar também significa transformar o não-familiar em familiar.

A *ancoragem*, então, exerce o papel de fio condutor entre o sujeito e seu ambiente e entre os atores do mesmo segmento, garantindo importância funcional ao objeto, ao instrumentalizar o novo conhecimento. Sob a ótica cognitiva, a ancoragem versa sobre a ação do objeto a um processo de pensamento já presente, firmando ali, pela via da memória. Dessa forma, proporciona a aclimatação do “bizarro” ao âmbito de significados e conhecimentos preexistentes e, em um sistema que abrange julgamento de valor, o novo se enquadra no interior de uma determinada hierarquia existente, que acolhe esse elemento *valorativo*.

Isto posto, a *ancoragem* deposita-se na relação cognitiva das ideias, dos sujeitos e dos acontecimentos a um intrincado social já presente às transformações que prosseguirem acontecendo no dia a dia. O novo, logo, começa a compartilhar uma matriz de identidade, ou melhor, a concepção constituinte se ancora sobre a concepção estabelecida e institui a novidade nos quadros antecedentes.

A *objetivação* versa sobre uma intervenção “imaginante e estruturante”, por meio da qual o formato relativo ao saber do objeto vai, gradativamente, tornando-o quase palpável, consolidado. De acordo com Ribeiro (2000), a *ancoragem* promove a internalização da ideia que é diferente, não conhecida, através da construção de uma teia de sentidos no contorno do objeto, de modo a atrelá-la a valores e processos sociais.

A partir desse processo, dois fatos são levados em consideração: a absorção social do novo, ao alterar as óticas já existentes, e a aclimatação do desconhecido, ao categorizar, esclarecer e converter a novidade em familiar. Esse mecanismo possui uma coerência própria, em analogia direta com o período histórico e a constituição ou adequação daquele segmento social.

É sob este ponto de vista que a TRS traz como prerrogativa a sua habilidade em delinear, evidenciar um fato, um fenômeno que perdura e do qual, geralmente, os sujeitos não dão importância, mas que detém enorme força mobilizadora e elucidativa. Assim, a RS ajuda os indivíduos a entender e verificar como ela opera na motivação dos sujeitos, quando estes realizam algum tipo de seleção. Essa preposição é crucial, também, por abordar conceitos abrangentes, a saber: condutas, perspectivas, imagens, partilha do saber.

Ademais, é exposto por Moscovici (2015, p. 79) que a teoria das RS toma “[...] como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, e toda a sua estranheza e imprevisibilidade[...]”.

Portanto, as RS podem constituir o ponto de partida para o reconhecimento das crenças, concepções e atitudes acerca das práticas educativas, no que se refere à ES das professoras do ensino médio, colaboradoras desta pesquisa, a partir dos processos de *ancoragem* e *objetivação*, visto que tais processos podem favorecer a compreensão e a familiarização com esta temática, bem como a reelaboração e reconstrução das concepções e crenças diante de um processo reflexivo.

2.2.1 Representações Sociais e Educação: reconstruindo saberes e práticas

As representações sociais, além de envolverem componentes estáveis, também são constituídas por processos dinâmicos, combinantes e voláteis que podem ser transformados. Logo, é possível utilizá-las para desvendar e desestabilizar realidades sociais de diversas áreas do conhecimento, sobretudo no caso da Educação, que envolve uma pluralidade de indivíduos e grupos (tais como os/as educadores/as) com crenças, opiniões, saberes e práticas que podem ser reconstruídos através do estudo e apreensões das representações.

Em sintonia, supõe-se que o estudo das RS pode ser o caminho propício para que os principais objetivos da Educação, a saber: compreensão da realidade social, inclusão da diversidade e uma sociedade democrática, de forma efetiva. Isto se torna possível na medida em que é investigado como se originam, desenvolvem e funcionam os sistemas de referência empregados para classificar indivíduos e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana, visto que as representações possuem relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social, e sobretudo detém um papel imprescindível na orientação de condutas e

práticas sociais, constituindo, assim, elementos fundamentais para a análise dos mecanismos que intervêm na eficiência do processo educativo (ALVES-MAZZOTI, 2008).

De modo sucinto, alguns estudos e pesquisas sobre RS e Educação, apreciados como revisão de literatura, fazem-nos perceber que a TRS tem contribuído para revelar alguns dos dilemas que a escola enfrenta, nos quais se incluem as questões relativas aos professores, com ênfase nas colaboradoras desta pesquisa.

Constatamos que a escola é um espaço de contradições, conforme salienta Michel Gilly (2001). Ao mesmo tempo em que se acredita que por meio dela se consegue um futuro promissor, ela é permeada por outras questões que a depreciam e a tornam desacreditada. O autor é reconhecido como um dos primeiros a considerar a viabilidade de se utilizar a TRS para a leitura de fatos educativos pela possibilidade de se verificar o modo pela qual as RS se constroem, evoluem e se transformam no interior dos grupos sociais. É reconhecido também por esclarecer como os docentes concebem o seu papel e compreendem elementos da comunicação pedagógica na construção dos conhecimentos.

Sobre as contribuições da TRS, nesta direção, Gatti (1998) afirma que não basta ao educador apenas conhecer os aspectos cognitivos relativos aos processos de aprendizagem.

Eles desenvolvem-se através de interações, de relações interpessoais nas quais valores, emoções, sentimentos e formas de comunicação desempenham papel essencial. Nessas interações agimos a partir de conceitos socialmente construídos, veiculados e mantidos como verdades. Nem sempre temos condições de refletir sobre com os preconceitos sobre os quais atuamos. Os estudos sobre representações sociais iluminam um pouco essa área sombria [...] (GATTI, 1998, p.15).

Em uma abordagem contextualizada, Menin e Shimizu (2005) realizaram um levantamento sobre os estudos em que aplicaram esse referencial teórico. De acordo com as autoras, no âmbito educacional, no rol de trabalhos selecionados para publicação, os dados sobre os objetos de representação parecem bastante objetivos. Analisam o resultado como uma tendência crescente para identificar as representações existentes no universo das escolas brasileiras. Desse modo, Menin e Shimizu corroboram com Gilly (2001), que, em sua análise da ambiência internacional, afirma ser esta uma área singular para pesquisas sustentadas por este referencial.

As investigações em Educação e RS, envolvendo alunos e professores de escolas públicas e particulares, permitem verificar como se delinea o significado da prática profissional

a partir das diferentes informações, que articulam estereótipos, esperanças, hábitos e valores desses/as educadores/as. Madeira (2000) justifica sua opção pela TRS na área da Educação pela crença de que a realidade é dinâmica e plural e que nela interagem sujeitos concebidos como seres que se relacionam pela troca de experiências e convívios, que constroem e reconstróem seus conhecimentos.

Alves-Marazzotti (2003) ressalta que a TRS, além de oferecer um instrumental teórico-metodológico importante, é útil para o estudo do imaginário social, o que permite a compreensão de elementos dos sistemas simbólicos que interferem nas interações cotidianas da escola e que, conseqüentemente, influenciam no fracasso e na exclusão escolar.

Pesquisas sobre RS e Educação têm destacado as influências que as relações sociais de determinada coletividade podem exercer na construção do conhecimento. Em seu estudo, Sousa (2005) entende que as interações estabelecidas entre os grupos, incluindo as dimensões social e histórica de seus membros, faz com que a escola se apresente como uma instituição pensante, e, nada melhor que esta Teoria para evidenciar elementos definam como a escola é concebida.

Conforme observamos, a instituição escola, considerada a partir de sua missão de transmitir conhecimentos, é um campo propício para o estudo das RS e sobre as práticas que se realizam no interior dela. Como palco da vida cotidiana do professor, que exerce a profissão muitas vezes em instituições públicas, a TRS permite investigar os reflexos das relações do poder que as gerenciam, pelo aspecto dos investimentos necessários e as implicações referentes ao aluno, que deixa de contemplar um aprendizado autêntico.

Esse breve esboço teórico leva-nos a inferir que estudos referentes às RS e Educação contribuem em termos teóricos e práticos ou profissionais, na medida em que se constituem em conjunto de conhecimentos úteis e auxiliares à compreensão da dinâmica social desenvolvida no âmbito escolar, bem como à leitura de influências de elementos externos a esse universo.

Na revisão bibliográfica, encontramos poucas referências sobre elementos que melhor esclareçam o objeto ES com o aporte teórico da TRS. No entanto, vimos que a escola tem sido campo para estudos, envolvendo a temática *sexualidade*, à luz desse referencial. Pelas análises realizadas, verificamos que as RS são elaboradas sobre o enfoque da área da saúde, razão talvez que justifique poucos estudos em ES.

Quanto aos trabalhos em RS, na temática *sexualidade*, destacamos a investigação de Oliveira (2001), realizada junto a professores de Ensino Fundamental na cidade de João Pessoa-

PB. O grupo de investigadores admite ser importante a discussão sobre questões sexuais na escola, no entanto, elementos como preconceitos, valores e normas morais o deixa pouco à vontade, dificultando a abordagem sobre as questões sociais na escola.

Esse mesmo assunto foi focalizado no estudo de Fernandes (2002), desenvolvido junto com 300 estudantes universitários, sendo 150 do curso de Enfermagem e 150 de Comunicação Social, todos eles alunos da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), em Cuiabá. Ao contrário da escassez relativa às RS e ES, surgiram, no Brasil, na década de 1990, muitas pesquisas que referenciaram o tema, tendo em vista a política sobre práticas preventivas nas escolas.

Em São Paulo, em 2003, um grupo de mestrandos, doutorandos e pesquisadores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) vem realizando pesquisas sobre RS da AIDS e outros temas afins. O projeto apresenta características semelhantes às dos trabalhos desenvolvidos por Lage (1998), na França, que focalizou o mesmo objeto.

Através dos diversos estudos destacados, procuramos mostrar um pouco do universo de objetos de representação nas investigações em Educação. Optamos, porém, em não descrevê-los, visto que seus resultados poderiam inferir nas análises, levando o leitor a concluir que os seguimentos não teriam valor científico, porque a exposição teórica já mostraria o produto. Entendemos a relevância dos resultados para a construção das políticas públicas e futuras pesquisas, assim apresentaremos uma fundamentação teórica aprofundada e articulada com os resultados decorridos.

2.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS

Vive-se, hoje, num mundo social e econômico que determina significativas diferenças entre as pessoas. Essas diferenças, associadas aos aspectos biológicos e culturais, determinam formas de ser e de viver. Assim, a diversidade humana se reflete, além de em outros campos, também na educação escolar, do ponto de vista de quem ensina e de quem aprende.

Entender a escola numa sociedade capitalista, circunscrita pela diversidade étnica, cultural, econômica, social, histórica e pelas características biológicas de seus(as) alunos(as),

torna imperativa a construção de um fazer pedagógico alicerçado na ação reflexiva sobre a própria prática, pois, igualmente importante é ter ciência, também, do determinismo inerente ao conhecimento, estabelecido pelas convicções, crenças, dogmas existentes em cada sociedade, impondo, normatizando e proibindo maneiras de ser e de viver. Esse determinismo do conhecimento é estabelecido através das marcas impressas em cada indivíduo desde o seu nascimento, pela cultura do seu povo, mediante a família e o meio social.

A sociedade contemporânea, sob a égide do fenômeno da globalização, vive um processo de profundas mudanças nos campos econômico, cultural, da ciência e da tecnologia. Decorrente desse fato, todas as profissões estão convocadas a promover uma revisão das características de seus profissionais e de sua formação (MASETTO, 1998). Isso se verifica naturalmente no contexto escolar e, conseqüentemente, no contexto da formação dos professores.

A prática docente pode, em muitos casos, contemplar atividades diferenciadas que, muitas vezes, transcendem os limites de uma sala de aula. Ensinar e aprender envolve personagens que podem ser influenciados em sua dinâmica relacional por diversos fatores que permitem contribuir ou não para a criação de oportunidades de aprendizagem. Cabe ao educador/a definir metas e estratégias que poderão ser conjuntamente elaboradas com os educandos, visando à qualificação do ensino e do aprendizado.

Os educadores/as, de modo geral, partem do princípio de que a prática educativa ocorre na transmissão de saberes provenientes do encontro entre sujeitos, pois, nessa situação, consideram que se proporcionam as condições necessárias para que se estabeleçam as trocas simbólicas entre eles.

Podemos afirmar que o mundo em que vivemos é simbolicamente construído por interações socioculturais ligadas a espaço, história e biografias concretas. Há, sempre, um campo referencial, no qual os símbolos e as representações se situam, e procurar o significado desses símbolos envolve procurar o próprio significado sociopolítico e cultural, pois a cultura funciona no complexo indivíduo/mundo, construindo/desconstruindo comportamentos, atitudes, crenças, ideologias, saberes, signos, atividades, instituições, valores ético-estético-políticos, valores materiais, símbolos, afetando sempre e tudo com as relações de poder aí engendradas (SILVA, 2000).

No campo educativo, estamos mergulhados em nossas neuroses de querer educar o outro em nossa imagem e semelhança, pois, em última instância, possuímos um amor por um sujeito que, de certa forma, acreditamos ser. O outro, no sujeito a ser educado, projetamos a

ideia de que este deve ser o que somos de melhor no campo do imaginário e, no caso da Educação, ele deve apreender o saber que nos circunscrevem e que nos faz sujeitos passíveis de sermos educados/adestrados. Portanto, o campo educacional encontra-se centrado no fundamento de que educar é algo que está diretamente relacionado com a modificação do comportamento do outro.

De acordo com Noronha et al (1985), aprender é incorporar um novo comportamento. Entendemos *comportamento* como um ato humano, com sentido, uma forma de comunicar e expressar desejos humanos. Os autores referem que o indivíduo é único, logo, atribui significado próprio a cada um dos seus comportamentos que diferem do significado atribuído pelos outros indivíduos. Assim, é necessário entender as aprendizagens incorporadas em cada um dos comportamentos.

Os elementos apontados acima sinalizam a importância de pesquisas referentes às práticas educativas, especialmente na temática ES. Nesse sentido, o fenômeno *prática educativa* nos pareceu ser de grande relevância para caracterizar o nosso objeto de pesquisa: ES.

O quadro de referência que construímos contempla os conceitos de *prática educativa*, de *educação sexual* e de *representação social*, esses dois últimos já explanados nos tópicos anteriores. Esse quadro nos permitiu definir a metodologia utilizada, a escolha dos sujeitos, dos instrumentos de coleta dos dados, e nos orientou na análise dos dados e interpretação dos resultados.

Assim, neste primeiro momento, vamos conceituar *prática educativa*, assim como descrever os modelos existentes, utilizados pelos docentes no seu fazer profissional. Nélisse (1997) define *prática educativa* como um “fazer ordenado” voltado para o ato educativo, que introduz um método na ação humana. Quer dizer, é uma ação eficaz que exige um momento de planejamento, um momento de interação, um momento de avaliação e, finalmente, a reflexão crítica e o replanejamento dessas ações. Esta se concretiza, de acordo com Zabala (1998), por meio de diversas variáveis que se inter-relacionam de forma complexa e se expressam no microsistema da sala de aula.

Assim, o fazer pedagógico deve, portanto, a partir da análise da prática docente, tentar compreender de que modo os professores utilizam o conhecimento científico e enfrentam as situações complexas, singulares e imediatistas da sala de aula, pois, a reflexão na ação ou sobre a prática proporcionar o olhar-se, o questionar-se, o perguntar-se sobre o quê, o por que e de

que forma cada aluno (a) se apropria do conhecimento, dá sentido e encaminha seu processo de aprendizagem.

Esta reflexão implica emoção e paixão, abertura de espírito, responsabilidade e honestidade perante si mesmo, atitudes necessárias à ação reflexiva. Nela, a atenção está sobre o próprio fazer, nas condições socioculturais em que se encontra, na democratização do acesso à escola e na permanência nela, com condições reais de aprendizagem e cidadania.

Muitos são os saberes pedagógicos necessários para uma prática competente, porém, a qualidade dos vínculos e valores que perpassam essa relação pedagógica, certamente constitui os sujeitos e define formas de ser e estar no mundo.

Podemos concluir que o conhecimento resulta da reflexão sistemática, rigorosa e do conjunto de nossa prática, o qual não se encerra senão no fim da vida do homem e que é utilizado para compreender e entender as coisas que estão ao seu redor. “O conhecimento não só é uma construção social como também uma possibilidade de resgatar a dignidade do ser humano no interior da cultura à qual pertencemos” (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 141). É através dele que afirmamos nossa vida cotidiana e buscamos compreender seu sentido.

Sabemos que a reflexão não é tarefa simples numa sociedade radicalmente marcada por um pragmatismo tecnicista, em que tudo se explica por sua utilidade. Por isso, propomos a reflexão crítica como estratégia para superar as distorções cognitivas que dificultam o conhecimento de nossas próprias práticas. O fazer pedagógico precisa ser uma atividade que imbrigue uma mudança profunda e política no interior da sociedade, uma força transformadora da própria prática, pois, caso contrário, perderá seu sentido e horizonte educativo.

Conhecer é poder vislumbrar os cenários que estão além das aparências. Pois, é na superação dos limites que o conhecimento adquire sentido na medida em que nos toca essencialmente. O conhecimento, revestido de politicidade, deve conduzir o sujeito para a transformação radical da sociedade onde este está inserido. Essa mudança precisa estar comprometida eticamente com as classes excluídas, a fim de haver emancipação e cidadania.

Nesse sentido, o processo de reflexão instaura a compreensão da existência humana, é através dela que encontramos nossa identidade. A reflexão se dá no contexto social onde estamos imersos e este meio é que nos provoca a refletir sobre determinada situação, bem como a relação que este pensar tem com nossa corporeidade, com nossa totalidade. É na escola que a reflexão há de buscar e cumprir esta tarefa de olhar o todo e suas relações com as partes.

Desse modo, o processo reflexivo tem como tarefa principal proporcionar a si e a toda a educação um caminho que assegure a formação de cidadãos autônomos. E isso se concretiza por meio de um processo crítico-reflexivo. Necessitamos formar mentes reflexivas para que a criatividade gere o desequilíbrio das formas e modelos tradicionais da Educação de pouco sentido para as novas gerações.

Após conceituarmos *prática educativa*, iremos, a seguir, conceituar o *modelo conservador* baseado na reprodução do conhecimento, o qual se diferencia do *modelo emergente*, que aborda a perspectiva progressiva, do ensino e da pesquisa. Nosso estudo está ancorado na *prática emergente*, cujo professor/pesquisador contextualiza o saber científico, sendo dinâmico. Posteriormente, iremos conceituá-lo, como também situá-lo na pesquisa.

2.3.1 O Modelo Conservador de Prática Educativa

O *modelo conservador* revela uma postura pedagógica de valorização do conteúdo humanístico e da cultura geral. Todavia, caracteriza-se pela reprodução do conhecimento e apresenta-se como um processo austero, cerimonioso, que tem como função preparar intelectual e moralmente os estudantes. O ensino conservador enfatiza aulas expositivas, demonstrações e sistematização da matéria de forma sequencial, lógica, ordenada, desvinculada das outras disciplinas do corpo do curso e da realidade. Este contempla, principalmente, a variedade e as noções, conceitos, informações.

Muitas críticas são feitas à escola tradicional, considerada mera transmissora de conteúdos estáticos, de produtos educacionais ou instrucionais prontos, desconectados de suas finalidades sociais. Se isso é verdade, devemos lembrar que a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica. Pode ser que a escola, hoje, não esteja acompanhando as mudanças da sociedade atual e por isso deva ser questionada, criticada e modificada para enfrentar os novos desafios (GASPARIN, 2007, p. 01-02).

Assim, a aprendizagem, neste modelo conservador, consiste na retenção de informações e demonstrações transmitidas, as quais serão gravadas nas mentes individuais mediante a repetição sistemática de exercícios, visando à formação de hábitos aplicáveis às situações semelhantes. A aprendizagem é receptiva e mecânica, recorrendo-se, frequentemente,

à coação. A avaliação, pois, tem caráter estático, burocrático, classificatório e seletivo, por meio de hierarquias de excelência, e, via de regra, é usada como instrumento de controle e de poder.

Ao avaliar, o professor busca respostas prontas para questões que envolvem a reprodução dos conhecimentos memorizados e que revelem a exatidão da informação e a quantidade dos dados memorizados. O exame tem um fim em si mesmo e é envolvido num clima de ritual permeado por estresse. Notas e/ou conceitos são conferidos ao aluno, como “sentenças irrevogáveis”, periódicas, terminais, sem interpretação quanto ao seu significado.

O professor, neste modelo de prática educativa, tem um papel central no processo de ensino e representa um modelo a ser seguido pelos estudantes. É ele o único responsável pela transmissão das informações, em geral de forma fragmentada e como verdades prontas e acabadas, de maneira que os alunos possam repetir o modelo proposto, sem dar margem a questionamentos. Geralmente, mostra-se autoritário, severo, rigoroso, guarda uma significativa distância dos alunos e adota um sistema rígido de controle, de premiações e de punições.

Após a explanação referente ao *modelo conservador*, iremos, no tópico a seguir, conceituar o *modelo emergente*, cujo professor é apenas um dos atores da produção do conhecimento. A centralidade da prática educativa está nas vivências, no contexto social. Sendo assim, o saber emerge do coletivo entre a ciência e o senso comum.

2.3.2 O Modelo de Prática Educativa Emergente

O modelo de prática educativa *emergente* contempla diversas perspectivas, a exemplo do paradigma holístico, da abordagem progressista, do ensino como pesquisa e da instrumentação da tecnologia inovadora, que têm em comum a construção do conhecimento, as quais ancoramos nossa fundamentação com base em Freire (1996, 2001), Zabala (1998) e Zabalza (2004).

Esse modelo concebe como foco do ensino a construção de competências profissionais (técnica/pedagógica, política e humana) e está alicerçado no diálogo e na construção gradativa do conhecimento. Baseia-se em uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora, capaz de estabelecer o equilíbrio e a interconexão entre os pressupostos teóricos e práticos. A aprendizagem, elemento central dessa concepção de prática educativa, parte do pressuposto de que o indivíduo, como sujeito ativo, participa da construção do conhecimento. Para aprender,

isto é, organizar, estruturar, explicar e sistematizar o conhecimento, o sujeito relaciona os conhecimentos novos com os prévios, com a realidade e a cultura de forma crítica e reflexiva.

O processo de apropriação e construção do conhecimento exige o confronto, o questionamento e a crítica, somente possível no diálogo teórico-prático ou prático-teórico e, desse mesmo modo, os exercícios e as atividades didático-pedagógicas devem ser substituídas por esse diálogo. O conteúdo é, assim, um instrumento disponível, individual e social, ao ser humano, para iluminar a realidade, tornando-a translúcida, portanto, submissa à sua ação transformadora. O conhecimento é, também, a compreensão do que a humanidade adquiriu da realidade, nos diferentes e marcados períodos da História, e faz-se, cotidianamente, na interação e na ação conjunta entre os sujeitos e sua realidade.

Por muitos anos, ao longo da história educacional, o professor era visto apenas como um transmissor de conhecimentos incontestáveis, somente ele detinha a posse do saber e o repassava aos seus alunos, sem se preocupar com a contribuição de sua prática para a aprendizagem desses discentes. Porém, nos anos de 1960, com Paulo Freire, essa realidade começa a ser repensada com o questionamento do paradigma que predominou por muito tempo.

Ressentimo-nos de um novo paradigma, uma nova forma de ver e desenvolver a educação, um paradigma emergente cujo conhecimento se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis.

A questão da transposição didática põe em evidência, conforme Grillo (2001) e as colaboradoras (2018), muitos aspectos, entre os quais os relacionados aos tipos de conhecimentos com grau de autonomia do(a) professor(a) e exercício de vigilância epistemológica. Quanto aos conhecimentos práticos, é preciso destacar que eles advêm da experiência de vida pessoal e profissional do (as) docentes, do dia a dia dos (as) aluno (as), em seu contexto social, e dos aspectos pedagógicos ou políticos, também em grande parte das experiências desses(as) professores(as). E no ineditismo do cotidiano da sala de aula, o (a) professor (a) é obrigado (a) a replanejar sua ação, apoiando-se em sua prática e em suas vivências e, muitas vezes, nem sequer tem consciência de que sua experiência de vida é fonte principal de conhecimento no seu agir em situações de prática. Assim, promovemos a educação emancipatória, cujo indivíduo ao contextualizar o conhecimento é capaz de refletir na ação, sendo sua tomada de decisão consciente, transformadora.

A promoção da educação emancipatória deve provocar a mudança social, ensejar uma nova forma de conhecer o mundo e de se relacionar com ele, sem que sejamos passivos, mas atores críticos, capazes de contrapor-se à cultura de massa, sendo sujeitos do conhecimento e

transformadores da realidade social. Ao permanecermos apenas na prática da educação tradicional, estamos contribuindo para a construção de sujeitos apáticos, possibilitando o domínio de suas ações, pensamentos e inquietações, além de estarmos nos transformando em apreciadores do sistema depreciativo de sujeitos críticos e criativos do conhecimento emancipador.

A capacidade de sermos autores do processo de construção do conhecimento e não meros receptores daquilo que já está pronto para apenas ser memorizado, é característica do/a professor/a libertador/a. “Uma pedagogia autoritária, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para aprender” (FREIRE, 2001, p. 32). No entanto, precisamos compreender bem em que condições e com que tipo de reflexão os/as professores/as levam a cabo seu trabalho, caso contrário, não se poderá saber em que medida os resultados da investigação em educação podem incidir nas práticas. Mas, sabemos que uma pedagogia libertadora assegura espaço vital e necessário para a expansão de uma educação emancipadora, ativa e criativa, tornando possível a construção de um aprendizado autônomo e não meramente despótico que sufoca o desenvolvimento de todo e qualquer ser humano.

Desse modo, a concepção voltada para a reflexão sobre a prática estabelece mudanças no perfil do profissional da educação, visto que a partir da reflexão crítica sobre a prática, é possível que ele elabore conhecimentos significativos, destacando a relevância da construção de um conhecimento favorecedor de uma participação crítica do educador e a posição ativa do educando. Como salienta Gusdorf (1970, p. 6):

O melhor mestre não é aquele que se impõe, que se afirma como dominador do espaço mental, mas, ao contrário, o que se torna aluno de seu aluno, aquele que se esforça para acordar uma consciência ainda ignorante de si mesma e de guiar seu desenvolvimento no sentido que melhor lhe convém.

Esta prática reflexiva pode ser compreendida como um novo paradigma cultural, uma nova visão de mundo, caracterizado por uma racionalidade crítica, emancipatória de sujeitos dotados de conhecimentos inerentes à atividade humana de qualidade, que pensem por si próprios na sua missão social e na sua organização como constituidores da sociedade. “Uma escola reflexiva pressupõe uma comunidade de sujeitos na qual o desenvolvimento das relações

personais no seu sentido mais autêntico e genuíno deverá estar no centro das atitudes, dos conhecimentos e da comunicação” (ALARCÃO, 2001, p. 31). Assim, a escola incide em possibilitar a constituição de sujeitos capazes de admirar-se com o novo e o velho, ter capacidade de espantar-se e pensar sobre o que está acontecendo à sua volta. Devemos cotejar sobre as novas relações e formas de conhecimento, meditando a respeito das consequências desses saberes e, a partir dessa análise, buscar mudar a sua ação de tal forma que facilite novas compreensões voltadas para a libertação de possíveis formas de dominação.

A escola reflexiva provoca desejo, espanto e vontade de sair da mesmice de sua rotina tradicional, que retrai a capacidade de crescimento e desenvolvimento do ser humano para despertar uma nova identidade humana, uma unidade capaz de se orientar por seu próprio jeito de entender e representar os espaços e acontecimentos sociais independentes de qualquer forma de coação vinda de fora.

Sendo, nossa pesquisa busca no primeiro momento conhecer as crenças e atitudes dos professores referentes à temática ES. Nos ciclos reflexivos buscamos fomentar no professor esta ação-reflexiva-crítica das práticas educativas, pois temos como base teórica a ação libertadora idealizada por Freire (1974). Tentamos, neste estudo, provocar essa reflexão no grupo de professoras estudado.

3 DIRECIONANDO A CONVERSA: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo destina-se a descrever os caminhos e os meios empregados no desenvolvimento da investigação. Inicialmente, teceremos considerações sobre a pesquisa eleita como recurso metodológico neste trabalho. Sucessivamente, daremos destaque as suas etapas, retratando o espaço de pertencimento das colaboradoras. Enfocamos os dados sobre o local de sua realização, tentando dar atenção a alguns aspectos da Educação como campo social e institucional específico de estudo.

Posteriormente, já nas análises, apresentaremos o perfil do grupo estudado pelos componentes sociodemográficos e profissionais, tendo em vista a importância ressaltada por Figueiró (2006), no sentido de valorizar elementos das histórias de vida ou as vivências dos/as professores/as diante da temática ES.

Nesta direção, Madeira (2005, p. 461-462) assinala que:

[...] o estudo das representações sociais de um objeto se, preliminarmente, exige uma caracterização dos sujeitos, pois é deles a linguagem a ser estudada, o faz para tornar possível a exploração e a análise da formação e emergências dessas representações, em articulações as questões sociais, históricas, culturais [...].

Pesquisar significa definir encaminhamentos que permitam a aproximação do objeto e dos sujeitos, pois ambos demandam estratégias; na metodologia qualitativa. Essas estratégias são encampadas e permitem retratar o aspecto do contexto educacional a partir dos discursos dos entrevistados.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa, a qual permite trabalhar os diferentes aspectos da realidade social, sociocultural e psicológica. As análises oportunizam apreender as RS das colaboradoras a respeito da *sexualidade*, na forma de conduzir a ES em suas práticas e subjetividades expressas em suas vivências sociais e experiências profissionais.

O caráter qualitativo na pesquisa visa “compreender a conduta humana a partir do próprio ponto de referência de quem atua” (SADÍN, 2010, p. 38). Os estudos qualitativos têm

sido utilizados quando o objetivo do investigador (a) é verificar de que modo as pessoas avaliam uma experiência, ideia ou evento; como definem um problema, ideias e opiniões; se sentimentos e significados estão associados a determinados fenômenos; se compreendem a conduta do ponto de vista do próprio sujeito que atua explorando e descrevendo a realidade.

González Rey (2002, p. 72) define a pesquisa qualitativa como “[...] um processo permanente de produção de conhecimento, em que os resultados são momentos parciais que se integram constantemente com novas perguntas e abrem novos caminhos à produção de conhecimentos”. Portanto, a compreensão dos valores, crenças, motivações e sentimentos dos sujeitos é um dos principais objetivos dos/a pesquisadores/a qualitativos, sobretudo porque, neste tipo de abordagem, o processo de investigação ocorre essencialmente quando a ação está imersa num contexto de significado (GOLDENBERG, 1998).

Tratando-se de uma pesquisa em Educação, cabe pontuar que ela resguarda algumas características específicas, conforme enfatiza Gatti (2002). Uma delas diz respeito ao controle. No dizer da autora, em uma pesquisa educacional, deve-se levar em conta a diversidade de questões que estão relacionadas a ela, pois estamos trabalhando com pessoas e isso envolve processos de vida, o próprio corpo e ideologias. Desse modo, a preocupação não se centra apenas no currículo, na forma de ensinar, nas tecnologias ou métodos, mas traz implicações peculiares em relação às pessoas e ao contexto social em que estão inseridas.

Este estudo está fundamentado nos pressupostos teóricos-metodológicos da pesquisa colaborativa, a qual propõe uma proposta equilibrada entre pesquisa e formação, tendo como fundamentação epistemológica incorporar a competência prática e reflexiva do ator em seu contexto natural.

A pesquisa colaborativa é mais do que um modo de conduzir pesquisa ou de requisitar a participação dos docentes; ela supõe o engajamento dos docentes com o pesquisador, a fim de explorar e compreender, em contexto real, um aspecto ou fenômeno da sua prática, a ser tratado como o próprio objeto da pesquisa. O objeto da pesquisa colaborativa se apoia sobre uma concepção de docente como “ator social competente”, isto é, um ator que exerce um “controle reflexivo” sobre seu contexto profissional (DESGAGNÈ, 2007).

A perspectiva da pesquisa colaborativa é que o projeto de colaboração coloca o pesquisador/a em situação de coconstrução com os docentes, assim, temos, concomitantemente, uma atividade de pesquisa e formação. Portanto, aliar-se aos docentes para coconstruir um objeto de conhecimento é proporcionar um processo de aperfeiçoamento da atividade prática que exercem. Schön (1983, 1987, 1991) diria que é uma ocasião para refletir sobre a ação, ou

ainda, uma ocasião para investigar uma preocupação dos professores acerca da sua prática profissional. Deste modo, a pesquisa colaborativa retoma, do ponto de vista dos professores, o conceito de professor-pesquisador desenvolvido por Elliot (1976, 1990), situando-o como um docente reflexivo que aborda sua prática em uma perspectiva de aperfeiçoamento contínuo.

Logo, esta pesquisa tem como objetivo, em última instância, construir, colaborativamente, com os professores, subsídios para uma proposta de formação docente na questão da ES na perspectiva teórico sócio-política, com pressuposto de implicação crítico-dialética, sendo estas subsidiadas pela análise dos resultados de questionários e ciclos reflexivos. Esclarecemos que o nosso produto é uma sistematização do curso de formação, com datas previstas e temas escolhidos pelos professores, o qual ocorrerá no momento posterior, durante um ano, em conformidade com a perspectiva teórica desenvolvida por Fusari (1988) e, recentemente, por Nóvoa (1992), considerando o professor como um profissional crítico-reflexivo (CONTRERAS, 2002).

Entendemos que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores/as historicamente situadas. Assim, um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores/as investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes (PIMENTA, 2005).

Partimos de dois pressupostos básicos: o primeiro refere-se ao papel do pesquisador/a que submerja na realidade a ser estudada e se agregue aos modos de produção da existência da realidade que foi criada pelos sujeitos (colaboradores); o segundo, o papel do professor, o qual, por meio da reflexão colaborativa, torna-se capaz de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimentos que permitam orientar o processo de transformação das práticas escolares. Desse modo, gera mudanças na cultura escolar, criando comunidades de análise e investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas.

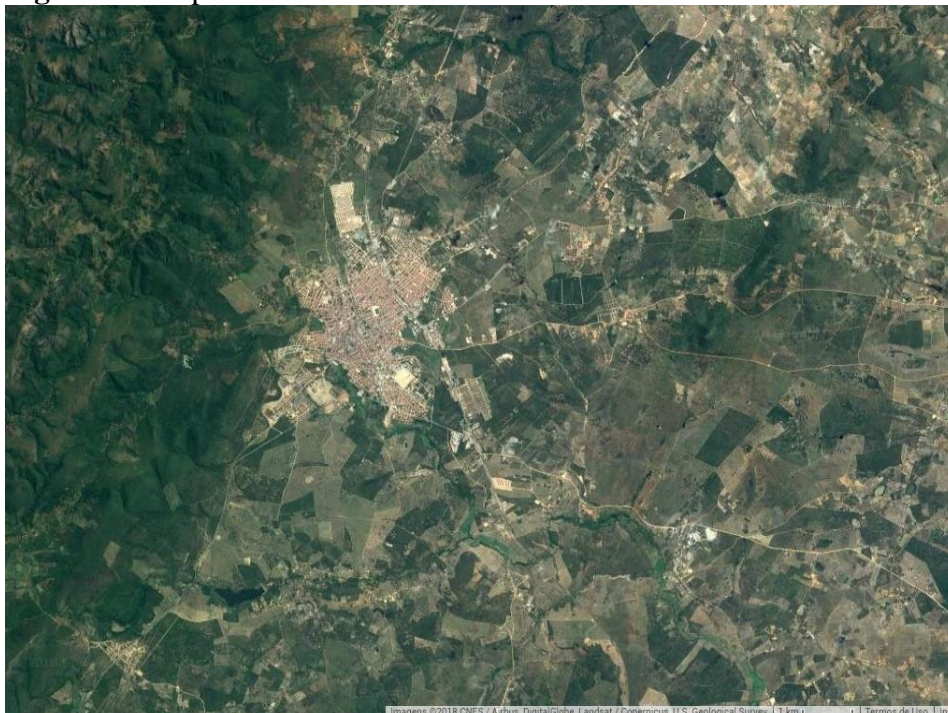
Por conseguinte, o processo que parte da autorreflexão para chegar na intersubjetividade deve guardar, contudo, as exigências da cientificidade, tanto quanto a relação

com as necessidades práticas da realidade. A pesquisa colaborativa propiciou que, com a convivência dialética entre os diferentes interesses da pesquisadora e das professoras colaboradoras, a pesquisadora buscasse o conhecimento coconstruído e o objeto de investigação. Os professores almejam na pesquisa uma ocasião de aperfeiçoamento, uma atividade de formação. Assim, a pesquisa colaborativa em Educação, além de desenvolver o sentido social da aproximação entre os pesquisadores acadêmicos e as carências da prática educativa dos professores, abre os caminhos para a autoformação de ambos (FERREIRA, 2007).

Enfim, nossa conceituação da pesquisa colaborativa se apoia na ideia de que colaborar pressupõe que o pesquisador atente ao contexto em que a prática do professor é desenvolvida, bem como considere a ação educativa de maneira mais global e crítica. As reflexões e análises construídas no decorrer do processo de produção da pesquisa foram feitas de forma que os motivos da pesquisadora se aproximassem dos motivos das professoras colaboradoras, no desenvolvimento da prática educativa. Nesse sentido, a pesquisa buscou construir conhecimentos que, efetivamente, são processados “com” o professor, não representando, portanto, produção “sobre” ele.

3.2 O CENÁRIO: O LÓCUS DA PESQUISA

O espaço empírico da pesquisa foi constituído pelas professoras do ensino médio de uma escola pública no município de Senhor do Bonfim-BA, município localizado na Região Norte da Bahia, com aproximadamente 75.500 habitantes, conforme estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), distante 387 km da capital do Estado.

Figura 1 - Mapa de Senhor do Bonfim- Bahia

Fonte: Digital Globe. Dados do mapa Google, 2018.

O cenário escolhido para este estudo foi o Colégio Estadual Senhor do Bonfim, escola da rede estadual pública, fundado em 1944, quando o bispo da Diocese de Senhor do Bonfim, D. Henrique Golland Trindade, promoveu alto patrocínio na fundação do Ginásio Sagrado Coração (fundação Marista), que se destinou à instrução primária e secundária da juventude, seguindo os moldes dos programas oficiais do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.

Foram 25 anos de relevantes benefícios prestados à comunidade bonfinense, até que, em 1970, a comunidade liderada pelo prefeito Cândido Félix Martins solicitou ao governador, o Dr. Luís Viana Filho, a criação de um Colégio Estadual em Senhor do Bonfim, com o intuito de atender às necessidades da juventude que desejava dar prosseguimento aos estudos, após a conclusão do curso primário, entretanto não tinham condições financeiras. E assim, foi firmado o contrato, e a partir de 31 de março de 1970, o governo do estado da Bahia cria o Colégio Estadual Senhor do Bonfim.

Figura 2 - Colégio Estadual Senhor do Bonfim- Bahia



Fonte: Google, 2018⁴

Hoje, a estrutura física do Colégio Estadual de Senhor do Bonfim em nada lembra aquela fundada em 1944 pela Ordem dos Irmãos Maristas até os anos de 1970 (BAHIA, 1970). O descaso dos órgãos governamentais e o próprio distanciamento entre o colégio e a comunidade bonfinense mostram o retrato de abandono e depredação das instalações, que terminam por dificultar a estruturação de uma proposta pedagógica emancipatória.

⁴Disponível em: em:

https://www.google.com/search?q=foto+cesb+senhor+do+bonfim&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi218KZ2MfaAhXMIpAKHVWDSAQ_AUICigB&biw=1366&bih=637#imgrc=IGrlj3puB-O5aM. Acesso em: 18 abr. 2018.

Figura 3 - Imagem internas do Colégio Estadual Senhor do Bonfim



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

3.3 COLABORADORES

O Colégio Estadual de Senhor do Bonfim possui hoje o maior número de alunos/as, professores e funcionários de toda microrregião de Senhor do Bonfim-BA, tendo em torno 2000 alunos. Atualmente, comporta um número de 17 turmas, no matutino, e 16 turmas, no vespertino, do 8º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. O ensino médio tem 15 turmas, sendo 9 no matutino e 6 no vespertino. No momento, são 26 professores/as das diversas disciplinas.

Nossa pesquisa tem como característica de inclusão ser professor/a do ensino médio, e o critério de exclusão: não ministrar aulas para o ensino médio. Sendo uma pesquisa colaborativa, a qual tem como princípio o convite extensivo a todos os professores/as, pois os mesmos serão construtores deste estudo, juntamente com a pesquisadora, a participação foi voluntária. Não coube a esta pesquisa determinar o quantitativo de colaboradores/as.

3.4 DISPOSITIVOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Para a construção dos dados, realizou-se, inicialmente, uma revisão de literatura, analisando materiais produzidos acerca das categorias teóricas propostas: *educação sexual, representações sociais e práticas educativas*.

Realizar pesquisa empírica na escola pública é sempre um desafio, ainda mais quando se trata de um tema tão polêmico como o deste trabalho. Existe certa resistência da escola e, principalmente, dos docentes, em colaborar com os pesquisadores/as, porque isto requer a exposição de problemas, dificuldades, negligências, normalmente, escamoteadas e, que, por isso, persistem em ficar escondidas entre os muros da escola.

Desse modo, quando o assunto da pesquisa versa sobre *sexualidade*, a dificuldade para que os professores se tornem colaboradores é bem maior. Prova disso, foi o longo percurso percorrido para se chegar à pesquisa propriamente dita. Buscamos, no primeiro momento, estabelecer o vínculo entre Educação Básica e Universidade e a extensão foi a ferramenta escolhida. E, assim, através da extensão, iniciamos um projeto que trabalhava a ES com alunos e professores.

A extensão foi a ferramenta de aproximação com o campo, a qual foi extremamente favorável ao nosso estudo, no tocante à direção e à coordenação pedagógica. Durante um ano, desenvolvemos atividades educativas na escola sempre com a temática ES, as quais nos permitiram uma aproximação com o corpo docente, sendo que, no final do ano de 2017, todos eram conhecedores da nossa pesquisa.

Figura 4- Imagem do Projeto de Extensão (Educação Sexual nas escolas)



Fonte: Arquivo Pessoal, 2017.

Após vínculo construído no ano de 2017, agendamos com a coordenação uma roda de conversa com os professores/as do ensino médio para apresentação da nossa pesquisa e convite para participação da mesma como colaboradores. Assim, em novembro, realizamos uma breve conversa com a coordenação pedagógica e direção e apresentamos nossa pesquisa. Posteriormente, durante a atividade complementar, procedemos uma explanação para os professores referente aos objetivos e finalidades deste estudo, e os esclarecimentos de eventuais dúvidas. Ressaltamos que a todos os professores/as presentes na AC foram assegurados do anonimato dos sujeitos, direito de participação voluntária, bem como a retirada de sua autorização e participação a qualquer momento, sem prejuízo para o participante, de qualquer natureza.

Em seguida, agendamos a aplicação dos questionários, a qual, em comum acordo, foi marcada para a semana pedagógica para o segundo dia, 05 de fevereiro de 2018, no período da tarde.

O questionário ⁵ buscou englobar técnicas de coletas de dados que permitiram uma apreensão mais consistente e ponderada acerca das RS das docentes. Esse instrumento foi elaborado com base na bibliografia estudada (DINIS, 2012; MADUREIRA, 2007; SILVA JUNIOR, 2010; TOSSO, 2012), como também na TRS, a partir dos seguintes teóricos: Moscovici (2010), Jodelet (1993,2002), Jovchelovitch (2001), e principalmente Bardin (2011), e se constituiu de dados sociodemográficos (idade, sexo, graduação, tempo de atuação docente, disciplina que lecionam) das colaboradoras, contendo questões abertas e fechadas referente à *Sexualidade, Diversidade sexual e Orientação Sexual*, seguido de um teste de associação livre de palavras.

Dessa forma, foi realizado o teste de Associação Livre de Palavras (ALP) para apreender as principais impressões das docentes acerca da temática em questão. Para tanto, justifica-se a escolha das palavras induzidas, que foram, respectivamente: *educação sexual* (como meio de desvendar subitamente as principais crenças em torno do objeto deste estudo); *sexualidade* (por estar intrinsecamente ligada a educação sexual e representar os conceitos diante das diversidades de identidades sexuais); *orientação sexual, opção sexual*.

Com a expressão *Orientação Sexual na Escola*, que é um tema transversal dos PCN, nos interessa verificar se a *sexualidade* é abordada pelos docentes a partir de um cunho moral, higiênico e repressor, uma vez que nesse documento oficial, “[...]embora se comece a ver um incremento dos aspectos afetivos dessa sexualidade, fica clara a continuidade do viés higienista” (OLIVEIRA, 2007. p. 61).

O termo *opção sexual* foi utilizado como expressão indutora, porque a palavra *opção* surge na estrutura da representação social de sexualidade, na pesquisa realizada com adolescentes por Oliveira et al (2009). Entendíamos que a expressão *opção sexual*, assim como o termo *opção*, poderia caracterizar “[...] opção de liberdade para escolher se relacionar livremente com o parceiro do mesmo sexo ou do sexo oposto” (OLIVEIRA et al, 2009, p. 820).

3.4.1 Sistematização da Construção dos Dados

Para melhor compreensão das etapas de construção dos dados deste estudo, organizamos um quadro, a saber:

⁵ Ver em **Apêndice A**.

Quadro 1: Sistematização da Pesquisa Colaborativa

Aproximação	1ª Etapa	2ª Etapa
Apresentação do Estudo Objetivos Convite para colaboração e construção Pactuação de encontros	TCLE Sondagens das necessidades: conhecer as crenças, concepções, atitudes.	Ciclos Reflexivos: 3 encontros acordados, juntamente, com os/as professores/as. (Estudos de textos: aproximação de conceitos, confrontar, (re) elaboração.

Fonte: A autora, 2018.

A ALP é uma técnica projetiva que possibilita a realização de relações livres e rápidas de palavras, sem elaboração cognitiva, apresentando, assim, caráter espontâneo. Assim, foi pedido às colaboradoras que listassem as 3 primeiras palavras que viessem, imediatamente, à cabeça, quando ouvissem aquelas palavras/expressões. Em seguida, foi solicitado que hierarquizassem as palavras evocadas, numerando-as de 1 a 3, de acordo com seu grau de importância, sendo 1 a mais importante e 3 a menos importante. Solicitamos que justificassem com um pequeno texto as três primeiras palavras, consideradas as mais importantes, e a hierarquização feita.

Ressaltamos que esta primeira etapa se refere às sondagens das necessidades, ou seja, conhecer e compreender as representações das professoras referentes à temática ES e, por último, elencar as necessidades e propostas do curso de formação docente, produto desta pesquisa. Já a segunda etapa refere à resignificação dos conceitos, sempre refletindo com a prática, em ação-reflexão-ação. O instrumento utilizado foram os CER, com estudos de textos e fotos.

Os CER têm se tornado um espaço importante onde o professor pode fazer um aprofundamento e uma retomada teórica como forma de ampliar a sua formação profissional e, provavelmente, e a sua prática pedagógica cotidiana. São espaços de análise e discussão que oportunizam, “[...] além da reconstrução de saberes, a reconsideração de valores, crenças e objetivos propiciando a opção por alternativas mais eficazes à solução dos problemas vivenciados no cotidiano da prática pedagógica” (AGUIAR; FERREIRA, 2007, p.76).

O uso de CER como procedimento de pesquisa e formação do professor objetiva a sistematização de saberes pertinentes ao professor, pois “[...] desencadeiam processos formativos que servem de referencial para o aprendizado profissional e o desenvolvimento do conhecimento científico” (IBIAPINA, 2007, p. 72).

Ressaltamos as lacunas encontradas na pesquisa bibliográfica referentes aos CER, pois, sendo um procedimento inovador, tem-se uma certa dificuldade de trabalhos que utilizem este dispositivo.

Assim, após a aplicação dos questionários, analisados pelo método de Bardin, ocorreram os encontros que foram destinados aos CER, os quais foram gravados e, posteriormente, transcritos e analisados.

3.4.2 Fase de Intervenção/ Ciclos Reflexivos

No momento da aplicação dos instrumentos de construção dos dados, buscou-se preservar a privacidade das colaboradoras, proporcionando-lhes um ambiente acolhedor e privativo, evitando-se interrupções e, minimizando, um possível desconforto e/ou constrangimento causado pelo conteúdo do questionário. Os CER foram gravados e transcritos cuidadosamente, buscando-se sempre nos relatos a preservação da identidade dos sujeitos pesquisados.

Nessa fase, especificamente, nos CER, a pesquisadora propôs intervir na realidade apresentada pelo fenômeno estudado, realizando 3 ciclos reflexivos, sendo o último destinado à temática do produto desta dissertação: *o curso de formação docente*. Cada encontro apresentou como temática: 1. Educação Sexual nos PCN; 2. Gênero: uma concepção histórica e 3. O que queremos discutir, os quais serão descritos abaixo.

3.4.3 Ciclos Reflexivos/ Educação Sexual nos PCN

Público Alvo: Professores, colaboradores deste estudo

Mediadora: Pesquisadora/ Tatiane Pina Santos Linhares

Orientadora: Maria José Souza Pinho

Quadro 2. Cronograma de Encontros dos Ciclos Reflexivos

Encontros	Datas	Temática proposta
1º	12/04/2018	Educação sexual
2º	26/04/2018	Gênero uma concepção histórica
3º	03/05/2018	O que quero discutir (proposta de formação)

Fonte: Organizado pela autora, 2018.

3.4.4 Roteiros dos Ciclos Reflexivos⁶

1º. Encontro: Educação Sexual no PCN

1. Estrutura Básica do Ciclo Reflexivo

- ❖ Fase de apresentação: Contato entre a mediadora e o grupo;
- ❖ Proporcionar a formação de vínculo, o conhecimento da dinâmica do grupo e da expectativa do grupo em relação ao trabalho. Momento em que foi explicado a metodologia a ser utilizada;
- ❖ Fase de desenvolvimento: Leitura do texto, aprofundamento, exploração e processamento (*feedback*) do tema;
- ❖ Fase de encerramento: fechamento e avaliação, percepção do tema, reflexão crítica.

2. Objetivo Geral

- ❖ Discutir sobre o tema *educação sexual* no processo crítico reflexivo na prática educativa.

3. Operacionalização

- ❖ Preparar o grupo com uma dinâmica de apresentação;
- ❖ Explicar o objetivo e a operacionalização do encontro;
- ❖ Realizar leitura do texto: *Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais* (ALTMANN, 2001);

⁶ Adaptação de Smyth (1993), o qual defende os princípios da reflexão crítica, os quais buscam compreender os problemas da ação e da eficiência com vistas a determinado fim, considerando, nesse processo, os aspectos morais, a ação desenvolvida pelos colaboradores e o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos.

- ❖ Promover a discussão sobre o tema *educação sexual*, relacionando essa temática à prática educativa.
- ❖ Promover a reflexão crítica na ação, com os seguintes questionamentos: *o que fiz? Por que fiz? Como fiz?*

4. Recursos Materiais

- ❖ Espaço físico adequado, definido pelas colaboradoras
- ❖ Material para registro: gravador, máquina fotográfica⁷
- ❖ Material de apoio: Folha de papel A4, lápis preto, texto impresso, termo de livre Consentimento (TCLE)
- ❖ Mesa com água, café e lanche
- ❖ Uma pesquisadora mediadora responsável

5. Momentos dos Ciclos Reflexivos

- ❖ Apresentação
- ❖ Leitura do texto
- ❖ Vivência reflexiva sobre o tema (aprofundamento teórico)
- ❖ Encerramento

2º Encontro: Gênero: uma concepção histórica

1. Objetivo Geral

- ❖ Promover a ressignificação do conceito de gênero, realizando uma reflexão crítica na prática educativa.

2. Operacionalização

- ❖ Explicar o objetivo do encontro;
- ❖ Expor duas fotos disparadoras;

⁷ Esclarecemos que não efetuamos o registro fotográfico dos participantes, pois os mesmos não autorizaram.

- ❖ Promover a discussão relacionando as fotos com o texto de Joan Scott.

Gênero: uma categoria útil de análise histórica (leitura prévia);

- ❖ Vivência reflexiva sobre o tema;
- ❖ Encerramento.

3. Recursos Materiais

- ❖ Espaço adequado, definido pelos participantes
- ❖ Material para registro: gravador
- ❖ Material de apoio: Folha A4, lápis preto, computador, Datashow, texto impresso

4. Momentos do Ciclo Reflexivo

- ❖ Explanação sobre a dinâmica do encontro
- ❖ Vivência sobre o tema:
 - ✓ Apresentação das fotos (ação disparadora)
 - ✓ Associação com o texto
 - ✓ Tecendo a rede de reelaboração dos conceitos
 - ✓ Processo crítico reflexivo na prática educativa
- ❖ Encerramento

3º Encontro – O que quero discutir?

1. Objetivo

- ❖ Fomentar no grupo a produção da proposta de construção do curso de formação docente em Educação Sexual.

2 Operacionalização

- ❖ Preparar o grupo com uma dinâmica de motivação;
- ❖ Explicar o objetivo do encontro;

- ❖ Promover discussão a partir das questões norteadoras; caso necessário, a mediadora trará observações que contribuirão com a melhoria do grupo em relação aos objetivos a serem alcançados;
- ❖ Elaboração de um plano de intenções com atividades de Educação Sexual que possam ser desenvolvidas pelas colaboradoras.

3 Recursos Materiais

- ❖ Espaço físico adequado;
- ❖ Material de registro: Gravador e diário de bordo;
- ❖ Material de apoio: Folha de ofício A4, lápis preto, notebook, data show, impresso para proposta de plano de intenções;

5. Momentos do encontro

- ❖ O (re) encontro;
- ❖ Vivência de integração do tema: escola/família/sociedade X educação sexual- Discussão sobre o tema (aprofundamento teórico);
- ❖ Elaboração do plano de intenção do curso de formação docente em educação sexual: tecendo os “nós”;
- ❖ Encerramento;
- ❖ Lanche (até breve): costurando os “nós”.

3.4.5 Análise de Dados

Esta pesquisa utilizou a Análise do Conteúdo como dispositivo para analisar os dados. A Análise do Conteúdo, do ponto de vista operacional, parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, visando alcançar um nível mais aprofundado, ultrapassando sentidos manifestos do material. Para tanto, em geral, todos os procedimentos levam a relacionar as estruturas semânticas (significantes) com as sociológicas (significados) dos enunciados e, desse modo, promovem a articulação das proposições dos textos com os

fatores, tais como variáveis psicossociais, contexto sociocultural e processo de produção da mensagem, que determinam suas características. Portanto, com a finalidade de promover consistência interna às operações, esse conjunto de procedimentos analíticos, é executado nas pesquisas científicas (MINAYO, 2010).

Nesse caminho, emprega-se o teste de ALP, que é bastante utilizado, pois possui uma aplicação simples: “Pede-se aos sujeitos que associem, livre e rapidamente, a partir da audição de palavras indutoras (estímulos), outras palavras (respostas) ou palavras induzidas” (BARDIN, 2011, p. 57-58). Esse teste é utilizado, em psicologia clínica, para ajudar a localizar as zonas de bloqueamento de um indivíduo, dessa maneira pode ser um instrumento viável para desvendar as principais crenças e opiniões que o sujeito possui acerca de determinado tema, o que evidencia a sua utilidade para apreensão das representações sociais (BARDIN, 2011).

Ainda, segundo Bardin (2011), a análise do teste de ALP é iniciada a partir da reunião e desconto de palavras idênticas, sinônimas ou próximas em níveis semânticos, depois, diante de um conjunto heterogêneo de unidades semânticas, realiza-se o agrupamento por classificação. Ou seja, as unidades significativas são divididas em categorias, pois para que as informações sejam acessíveis, é preciso tratá-las, introduzindo uma ordem suplementar reveladora de uma estrutura interna que permita chegar a representações condensadas (análise descritiva do conteúdo) e explicativas (análise do conteúdo, veiculando informações suplementares adequadas aos objetivos da pesquisa).

Nesse viés, a RS além de ser analisada como campo estruturado, também pode ser focalizada como núcleo estruturante, no qual residem abordagens semânticas, ou seja, conjunto de significados isolados por meio de distintos métodos de associação de palavras. Portanto, “trata-se de identificar as estruturas elementares que constituem o cerne do sistema da representação em torno das quais eles se organizam um sistema constituído pelos seus elementos centrais e periféricos’ (ARRUDA, 2002a, p. 140).

Com efeito, os elementos relativos ao núcleo central seriam mais facilmente apreendidos por meio de técnicas de ALP. Durante os testes, os indicadores seriam o maior índice de preferência e maior prioridade na ordem das evocações, então a combinação desses aspectos desvela o conjunto de itens que configuram o cerne da representação (ARRUDA, 2002a).

Para analisar os questionários, também, foi utilizada a técnica de análise categorial que, segundo Bardin (2011, p. 201):

[...] Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.

De modo sintético, pode-se dizer que análise categorial temática, feita após a transcrição integral dos ciclos reflexivos, começa com a divisão do texto em alguns temas principais (que poderão ser aperfeiçoados em subtemas, caso seja desejável, ou necessário). Após a delimitação dos temas, busca-se determinar as características associada ao tema central, visando extrair os significados associados de cada tema (BARDIN, 2011).

Nessa direção, baseado nos pressupostos de Bardin, a análise das informações que emergirem da empiria através dos questionários, bem como dos ciclos reflexivos foram desvendadas neste estudo através da análise de conteúdo categorial temática.

Portanto, cabe descrever, a seguir, as principais fases ou etapas da análise de conteúdo categorial temática.

- Fases da análise do conteúdo:
 - (1) Pré-análise;
 - (2) Exploração do Material;
 - (3) Tratamento dos Resultados obtidos, inferências e Interpretação.

A (1) pré-análise é a fase de organização do texto e tem como objetivo sistematizar as ideias iniciais para obter maior precisão nas análises dos dados. Geralmente, esta primeira fase possui três finalidades: a escolha dos documentos que vão ser submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos, e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final. Por conseguinte, foi realizada, inicialmente, a leitura flutuante para compreender melhor as informações obtidas nas questões abertas do questionário, assim como nos ciclos reflexivos. Depois, seguiu-se com a demarcação dos documentos que foram analisados, isto é, a criação de um corpus, em que foi delimitado o texto em análise. A etapa final consistiu em reunir e organizar todas as informações dos ciclos reflexivos, as quais foram gravadas e transcritas na íntegra, conforme orienta Bardin (2011).

A fase (2) exploração do material foi realizada após cumprir as operações da pré-análise. Seguiu-se com a análise propriamente dita, que nada mais é que a administração sistemática das decisões tomadas. Isto é, trata-se de uma fase longa, que consistiu

essencialmente em operações de codificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas.

A organização da codificação compreendeu três etapas: primeiro o recorte que, por meio da releitura, permitiu as escolhas das unidades (de registro e de contexto); a segunda, a enumeração, que compreendeu a escolha das regras de contagem, e, por fim, a classificação e a agregação que consistiu na escolha das categorias.

De acordo com Bardin (2011), a categorização é uma operação que consiste em classificar os elementos constitutivos de um conjunto (nesse caso, do texto construído a partir da transcrição dos ciclos reflexivos), utilizando critérios de semelhanças e diferenciações para formar as categorias, ou seja, grupos de elementos com características comuns. No caso da análise temática, o critério de categorização foi semântico, pois o tema serviria de direcionamento para a escolha e agrupamentos das categorias. Assim, a categorização teve como objetivo primordial condensar as informações para representar de forma organizada e simplificada os dados brutos. Para tanto, foi produzido um sistema de categorias.

A fase 3, tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação consistiu em sintetizar os resultados obtidos, ligando-os a partir de uma interpretação minuciosa, as dimensões teóricas que norteiam a pesquisa. A interpretação dos dados está relacionada com o referencial teórico que norteou esta pesquisa. Assim, nessa fase foram feitas as correspondências entre os dados obtidos e os discursos teóricos, os quais foram desenvolvidos no decorrer do trabalho científico. Assim, após a interpretação dos resultados obtidos, pode-se chegar a conclusões significativas que possibilitaram a compreensão das principais representações das educadoras acerca da temática ES.

3.4.6 Aspectos Éticos

As informações construídas foram utilizadas para fins desta pesquisa e tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade das colaboradoras. O processo ofereceu riscos de cansaço e constrangimento, uma vez que implicou num desconforto decorrente do preenchimento do questionário, além das atividades dos ciclos reflexivos, que duraram em média 3 horas entre leitura e discussão dos textos.

A pesquisa teve como benefício contribuir para uma reflexão sobre o tema, além de ter como produto colaborativo uma proposta de formação docente em ES. Os resultados serão divulgados em meio acadêmico e científico, no repositório da CAPES, através de publicação de artigo científico em revista e/ou apresentação em evento, mantendo sempre o sigilo e anonimato de suas colaboradoras.

Salientamos que a proposta tem parecer consubstancial aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), CAAE nº74990517.0.0000.0057.⁸ Ressaltamos que os aspectos acima mencionados respeitam a Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Ciências Humanas, que trata dos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos.

A referida Resolução regulamenta as pesquisas que envolvem seres humanos, sendo tomadas as devidas precauções em relação aos aspectos éticos que implicam, dentre outros, o respeito ao participante do estudo em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, através da assinatura do TCLE⁹, além de prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, mantendo o anonimato das informações e respeitando a integridade moral dos sujeitos envolvidos.

É sabido que toda investigação com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados, entretanto, os possíveis riscos desta pesquisa foram minimizados, vez que a aplicação dos instrumentos de construção de dados foi iniciada após a liberação de parecer favorável à pesquisa emitido pelo CEP da UNEB.

⁸ Ver parecer completo em **Anexo A**.

⁹ Ver termo em **Apêndice B**.

4 DESMEMBRANDO A CONVERSA: RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA EMPÍRICA

Nesse capítulo, apresentamos os resultados e a discussão da construção dos dados. Assim, analisamos as narrativas apresentadas nos ciclos reflexivos e a tabulação dos questionários. Acreditamos que a escolha de múltiplos métodos para a construção dos dados possibilitou-nos adentrar na escola, assim como compreender as representações sociais referente à temática ES, e, principalmente, o acesso a um processo reflexivo (ação-reflexão-ação), no qual o docente pudesse ressignificar os conceitos na sua prática.

A princípio, caracterizamos as colaboradoras para uma melhor compreensão das análises. Posteriormente, apresentamos as análises propriamente ditas. Primeiramente, a apreensão das RS e, em seguida, as análises dos CER, os quais demonstraram a ressignificação do conteúdo *pesquisa*, como também a (re) elaboração da prática educativa, com reflexões na ação.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS COLABORADORAS

A caracterização dos sujeitos de uma pesquisa constitui um importante eixo de análise, uma vez que auxilia na leitura e apreensão de questões a eles relacionadas e, conseqüentemente, contribui para a interpretação da amplitude dos elementos provenientes dos seus discursos.

Conforme mencionamos: esse tópico se refere à descrição do perfil das colaboradoras, e, apesar de termos na escola-campo vinte e seis professores/as, apenas cinco aceitaram, de forma voluntária, participar da pesquisa. A indagação proposta por Jodelet (2001, p.28, grifo da autora) “[...] *quem sabe e de onde sabe?*”, em referência ao campo dos estudos das RS, foi utilizada na construção da abordagem teórica-metodológica, servindo, dessa maneira, para a caracterização das participantes, bem como ao direcionamento da descrição e análise de conteúdo das fontes de informação sobre ES, dispostas, posteriormente.

Nesse tópico, porém, focalizamos apenas a primeira parte da questão, “[...] *quem sabe [...]?*”, e definimos quem são as docentes colaboradoras, o que elas pensam a respeito de si mesmas e sua realidade de trabalho.

Com efeito, o **Quadro 3** ilustra os dados sociodemográficos das docentes que aceitaram participar, sendo todas do ensino médio. Cabe ressaltar que os nomes utilizados são todos fictícios para assegurar a privacidade das participantes. Assim, sendo todas do sexo feminino, resolvemos por escolher nomes iniciados por Maria, para representar as inúmeras *Marias* deste país, que, como nossas docentes, são mães, educadoras, esposas e, muitas vezes, as provedoras do lar.

Quadro 3 -|Características sociodemográficas das colaboradoras

Docente	Sexo	Idade	Graduação	Pós-graduação (Especialização)	Religião	Experiência na Educação	Disciplina
Maria de Lourdes	F	44	Pedagogia	Língua Portuguesa	Católica	18 anos	Português
Maria Luiza	F	53	Biologia	Educação Inclusiva	Espírita	23 anos	Biologia/Filosofia/Ciências
Maria Lúcia	F	54	Matemática	Metodologia da pesquisa	Evangélica	25 anos	Matemática
Maria Antônia	F	43	Letras	Literatura	Católica	18 anos	Redação
Maria de Fátima	F	51	Física	Metodologia do Ensino de Física	Católica	23 anos	Física

Fonte: A autora, 2018.

Apresentamos a descrição e a análise dos dados a partir do perfil etário do grupo de sujeitos que participaram da pesquisa. Nesses termos, a faixa etária predominante é 50 anos, perfazendo um índice de 60% das colaboradoras. Resultado que corrobora com as estatísticas fornecidas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2017), no documento *Professores da Educação Básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração*, no qual temos 47% dos docentes brancos e faixa etária de 45 a 55 anos.

Assim, como em nossa pesquisa, o documento do IPEA relata que as mulheres estão super-representadas na condição de professoras da educação básica. Em relação à raça, segundo o IPEA, há uma discreta sub-representação dos negros entre os professores da educação básica, quando comparados aos brancos, em consonância com nossa pesquisa, na qual temos apenas uma mulher negra.

Em nosso estudo, temos 100% de colaboradoras do sexo feminino. Relacionando esse dado com os resultados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (2003), que de 26 docentes, apenas 4 são do sexo masculino, observamos o predomínio da feminilização na educação básica. Este quadro vigora também na realidade brasileira, conforme pesquisa realizada com a participação de outras entidades e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (UNESCO, 2004).

Parece que, com relação à proeminência de professoras na Educação, os resultados indicados vêm sendo mantidos. Gatti (1996), há mais de duas décadas, analisou um conjunto de investigações realizadas em seis países da América Latina no início dos anos noventa. Em destaque aos dados brasileiros, foram mencionados resultados semelhantes sobre professores que lecionam na educação básica, com as pesquisas atuais.

Procuramos verificar aspectos de influências culturais no grupo de docentes estudados, em relação à fé que professam, pois entendemos que não só a família e a escola educam; mas também outras organizações sociais que exercem influências nessa dinâmica.

Do universo de professoras colaboradoras, verificamos que o maior grupo, 60%, afirma ser católico. Em seguida, um percentual de ordem de 20% declara-se praticante de religiões evangélicas, tendo o mesmo percentual de religião espírita. Sendo assim, podemos inferir que a religião pode interferir nas crenças e costumes, já que temos 80% de católicos e evangélicos das colaboradoras com concepções formadas relativas ao quesito pecado, associado à prática sexual, orientação sexual e gênero.

Por falar no cotidiano das professoras e seus costumes, consideramos oportuno explicar, neste momento, a análise em relação ao *tempo de serviço*. Um grupo de 60% das colaboradoras possui mais de 20 anos de serviço, ou seja, destacamos aqui a prevalência do grupo de professores que estão perto de se aposentar, assim, temos discursos de professoras com mais experiência na profissão.

Sobre os saberes de Tardif, Raymond (2000, p. 219) assinala: “[...] longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de preocupações do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar”. Ainda que não pretendamos estudar a história da carreira, a integração de diferentes elementos, como *disciplina que leciona, a formação que possui e o tempo de serviço*, influem sobre eles. Esta influência é, principalmente, quando tratamos de temas que fogem ao conteúdo programático e que inferem na formação do indivíduo, que, na maioria dos professores com tempo de serviço, este quesito é de exclusiva responsabilidade da família.

Em geral, quando se fala sobre professores da educação básica, é como se eles pertencessem ao mesmo grupo social. No entanto, quanto aos docentes do ensino fundamental, Gatti (1996) analisa que não parece haver a mesma homogeneidade; ao contrário, há diferenças significativas: varia o nível socioeconômico, o salário, muitas vezes, destinado integralmente para a manutenção da família. Dentre outras características, muitos deles pertencem a grupos que buscam a ascensão por meio da formação.

Nesta pesquisa, buscamos um recorte abrangendo somente o grupo do ensino médio, pois objetivamos conhecer as RS de grupo homogêneo sobre a temática ES. Assim, optamos por docentes do ensino médio com oportunidades de formação igualitárias. É possível que algumas diferenças mais imperativas possam emergir nos seus discursos quando estes contextualizam a profissão. Pretendemos analisar na sequência aspectos acerca do que este grupo pensa sobre a ES no contexto escolar, como sujeitos socioculturais.

Assim, iniciamos a primeira etapa de nossas análises com a sondagem das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios e as RS referentes à temática ES. Nas questões de 8 a 10, tentamos buscar os conceitos preexistentes referentes à *sexualidade, educação sexual, orientação sexual e diversidade sexual*. Logo após, aplicamos um teste de ALP, com as seguintes evocações: *educação sexual, sexualidade, orientação sexual e opção sexual*.

4.2 AS SONDAGENS DAS NECESSIDADES FORMATIVAS: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS

No tópico anterior deste capítulo, traçamos uma discussão focada nos dados sociodemográficos, cuja interpretação pautou-se em uma das indagações propostas por Jodelet (2001, p.33): “Quem sabe e de onde sabe?”. Este procedimento propiciou-nos conhecer e apresentar dados identitários do grupo de colaboradoras.

Neste momento, procuramos, com base na segunda pergunta: *de onde sabe?*, entender de que lugar as colaboradoras falam. Logo, buscamos apreender aspectos do contexto social em que os saberes sobre *sexualidade* e *educação sexual* das colaboradoras são construídos e veiculados.

Compreender as RS das docentes acerca da *sexualidade*, *educação sexual*, *orientação sexual* e *opção sexual* constitui uma tarefa muito difícil, entretanto, tal pesquisa buscou elucidar alguns aspectos primordiais e predominantes nas concepções, crenças, opiniões e práticas das educadoras que podem tanto ancorar a Educação Sexual como desconstruir, através dos processos de ancoragem e objetivação, os preconceitos e discriminação aos educandos que podem divergir das suas crenças preestabelecidas.

Por conseguinte, para agrupar de forma coerente as principais representações das docentes, elencamos as seguintes categorias:

- 1- As Representações Sociais acerca da Educação Sexual;
- 2- As Representações acerca da Orientação Sexual.

4.2.1. As Representações acerca da Educação Sexual/Sexualidade

Esta categoria buscou englobar as principais concepções, crenças, opiniões e práticas que fazem parte das representações das educadoras acerca da temática *educação sexual*. Para tanto, envolve discursos retirados dos testes de associação livre, assim como do questionário¹⁰.

Além disso, é relevante destacar as representações referente à *sexualidade*, que está intimamente relacionada à temática deste estudo.

¹⁰ Esclarecemos que a transcrição foi realizada de forma literal, para manter a imparcialidade e respeito ao discurso das colaboradoras.

Antes, cabe esclarecer que esta pesquisa não pretende culpar os/as professores/as, mas salienta a necessidade de uma formação docente inicial e continuada, que aborde e discuta de modo abrangente as temáticas *educação sexual, sexualidade, diversidade sexual, gênero* dentre outras; para que os/as educadores/as sejam capazes de desconstruir crenças, concepções e práticas, a fim de reelaborar conceitos e ressignificá-los numa prática reflexiva e crítica no âmbito escolar.

Segundo Saviani (2001), a natureza humana não é dada ao homem, mas através da educação, do ato de produzir que, direta ou indiretamente, se constitui histórica e coletivamente, como um cidadão.

Se educar, segundo Nunes (2001), é construir nos seres humanos uma “identidade ontológica, social, cultural, ética e produtiva”, a sexualidade como fator inerente ao ser humano não poderá excluir-se da natureza social, histórica e política de um contexto. Na Educação, evidencia-se essa constituição humana, que, pelas ações e gestos deixa pistas que são representações que podem ser categorizadas.

Nessa direção, em relação aos dados obtidos aqui, convém explicar que, devido à carência na formação docente entre outros fatores, as representações das professoras colaboradoras estão fundamentadas numa visão reducionista acerca da *sexualidade*. Em consequência, não apreendem os significados da *sexualidade* na sua amplitude, em consonância com os aspectos sociais, históricos e políticos.

Por conseguinte, quando se perguntou o conceito de *sexualidade* no questionário, notou-se que as representações das colaboradoras, em sua maioria, estão alicerçadas numa visão biológica da sexualidade, tomando como referência o sexo, o corpo e o prazer, bem como foi também mencionado a questão dos relacionamentos amorosos e identidades sexuais.

“Sexualidade se constitui em um conjunto de condições físicas e anatômicas, essas condições se manifestam no comportamento sexual e emocional em relação ao outro.” (MARIA LÚCIA, 2018)

“Descoberta de sensações e prazer de acordo com experiências individualmente vivenciadas, que não estão necessariamente relacionadas ao sexo.” (MARIA DE LOURDES, 2018)

“Uma aceção de escolha de identidade e satisfação ao desejo sexual.” (MARIA ANTÔNIA, 2018)

“A sexualidade interpreta o gênero ao qual o ser se identifica de forma que hoje temos várias formas de apresentação para vivenciar suas experiências sexuais.” (MARIA LUIZA, 2018)

Embora a sexualidade envolva identidades sexuais e de gênero, esta não se restringe só a isso. Identidades sexuais são as formas como os indivíduos vivem sua sexualidade com os outros, podendo ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais. E as identidades de gênero referem-se ao modo como os indivíduos constroem histórica e socialmente suas masculinidades e feminilidades, como é o caso dos transgêneros – travestis e transexuais. (FIGUEIRÓ, 2007; LOURO, 1998).

A sexualidade precisa ser compreendida, para além dessa questão reducionista, “[...] como um constructo histórico, como sendo produzida na cultura, cambiante, carregada da possibilidade de instabilidade, multiplicidade e provisoriedade (LOURO, 2007a, p.210). Essa concepção abrangente pode evitar práticas e atitudes discriminatórias, alicerçadas em nome de um determinismo biológico, quando, na verdade, são produzidos histórica e socialmente em consonância com as concepções foucaultianas, nas quais a sexualidade está intimamente relacionada ao poder. Desse modo, o professor é considerado um agente do poder construído historicamente no âmbito escolar, que tem como alicerce a igreja e as classes dominantes.

Foucault (2017), analisando a influência da *era vitoriana*, que impôs regras em relação à sexualidade no Ocidente, considera que algo da ordem da revolta, da aproximação e da chegada de uma nova lei sobre as velhas tradições passa sobre o discurso da opressão do sexo: “Esse discurso sobre a repressão do sexo se sustenta. Sem dúvidas porque é fácil de ser dominado. Uma grave cautela histórica e política o protege; pondo a origem da Idade da Repressão do século XXII [...]” (FOUCAULT, 2017, p. 11).

Assim, podemos inferir que o poder não está ligado à autoridade, mas circula nas relações que produzem conhecimento, que se apoia no discurso, nos argumentos e nos alertas que os professores fazem sobre os danos dos comportamentos sexuais precoces entre jovens.

Analisando as respostas do questionário com o teste de associação livre, podemos concluir a partir das palavras indutoras *sexualidade* e *educação sexual*, que os vocábulos induzidos foram heterogêneos; porém, remetiam às perspectivas afetivo-sexuais e preventivas, além de estarem pautados na questão dos valores humanos. Sobressaiu-se a relação da sexualidade com a identidade sexual. Por conseguinte, emergiram as seguintes classes:

- a) **Perspectivas afetiva-sexual:** refere-se a uma perspectiva da educação sexual/sexualidade que inclui as emoções, os sentimentos e algumas formas de expressar e vivenciar a sexualidade, não apenas do ponto de vista sexual, mas também afetivo. Todavia, é preciso elucidar que a sexualidade vai além da dimensão sexual, que engloba a atração, o desejo e o prazer, bem como também ultrapassa os relacionamentos afetivos e/ou sexuais e afinidades pessoais, pois envolve também diferenças e dimensões socioculturais. **Palavras induzidas:** *orientação* (3), *sexo* (1), *amor* (1), *prazer* (2), *corpo* (1), *necessidade* (1)¹¹.
- b) **Perspectiva preventiva:** remete a uma vivência da sexualidade segura e responsável, assim, nessa perspectiva, costuma ser focalizada a questão da importância da prevenção contra a gravidez na adolescência e DST. Contudo, é preciso tomar cuidado com os exageros nas ressalvas, proibições e receios, visto que, na maioria dos casos, deixa-se de lado as outras perspectivas, tais como a perspectiva afeto-sexual e os aspectos positivos, o prazer, a liberdade de expressão, entre outros que fazem parte da vivência plena da sexualidade, assim como a segurança e a responsabilidade. **Palavras induzidas:** *conscientização* (3), *conhecimento* (3), *prevenção* (2).
- c) **Sexualidade e valores humanos:** envolve as questões de sentimento, de respeito e de tolerância às diferentes formas de diferenciar a sexualidade, mesmo que não se concorde com estas, pautando-se na relevância dos valores humanos, o que pode configurar uma noção de “politicamente correto”. Entretanto, refere-se à ideia de que a sexualidade envolve valores que determinem a forma como a pessoa deve se comportar com os outros indivíduos e com o meio social. **Palavras induzidas:** *respeito* (1), *diálogo* (1), *comportamento* (2), *cidadania* (1), *aceitação* (2).
- d) **Identidade:** engloba as identidades sexuais e de gênero, relacionando identidade a diferentes formas de vivenciar as relações afeto-sexuais. Além disso, verifica-se a crença de que as identidades sexuais constituem escolhas ou “opções”, quando, na verdade, devem ser compreendidas como construções socioculturais. **Palavras induzidas:** *variação de gênero* (1), *aceitação* (2), *escolhas* (1).

¹¹ Esclarecemos que a numeração entre parênteses se refere à quantidade de vezes que as palavras foram citadas pelas colaboradoras.

Nessa circunstância, explica-se que a sexualidade constitui uma das dimensões que perpassa diversos aspectos inerentes aos seres humanos, portanto envolve identidade sexual, gênero, envolvimento emocional, amor, reprodução, erotismo, bem como, engloba múltiplas vivências e expressões por meio de pensamentos, fantasias, crenças, atitudes, valores, desejos, relacionamentos, papéis e práticas. Então, é notório que a sexualidade não envolve somente as capacidades reprodutivas do ser humano, mas também o prazer, além de incluir componentes históricos e socioculturais. Desse modo, abrange além do nosso corpo e prazer, nossa história, nossas crenças e costumes, relações afetivas, nossa cultura, nossas representações, ou seja, envolve a pluralidade da vida humana (ABRAMOVAY, CASTRO e SILVA, 2004).

Uma vez explanado *sexualidade* na dimensão conceitual, é importante uma breve discussão sobre a maneira como a Sexualidade tem sido interpretada no domínio das ciências humanas. As pesquisas referentes à Sexualidade deparam-se essencialmente em duas vertentes teóricas: *essencialismo e construtivismo social*. Apesar das disparidades internas que existe em cada uma delas, pode-se afirmar que a primeira mantém um laço estreito com a biologia, ou melhor, confere um imo biológico a questões como genética, funcionamento fisiológico, hormonal. De um modo geral, no essencialismo, há, conforme Heilborn e Brandão (1999, p. 9), “a convicção de que há algo inerente à natureza humana, inscritos nos corpos, na forma de um instinto, impulso ou energia sexual, que conduz as ações”. Podemos confirmar no discurso de uma colaboradora: “*Os seres possuem comportamentos peculiares da sua espécie para atender às suas necessidades biológicas e o sexo é o fator determinante para que as transformações aconteçam*”. (MARIA DE FÁTIMA, 2018).

De acordo com Vance (1995), a partir de 1970, eclodem contra os essencialistas linhagens do construtivismo social, que vêm criticar a universalidade do instinto sexual e defender a concepção de que a Sexualidade pode ter acepções distintas entre as culturas ou entre segmentos de uma mesma cultura. Conforme a autora, “[...] atos sexuais fisicamente idênticos podem ter importância e significado subjetivo variáveis, dependendo de como são definidos e compreendidos em diferentes culturas períodos históricos” (VANCE, 1995, p.16). Nessa perspectiva, a cultura produziria, então, hierarquias, planos e marcas distintas para vivência sexual e afetiva, ao influenciar a subjetividade e a conduta individual, mas também ao determinar e impor significados à experiência grupal.

Em face ao conjunto de considerações tecidas e dos esclarecimentos das questões teóricas e conceituais trabalhadas nesta pesquisa, cabe ressaltar que os sistemas representacionais dos objetos Sexualidade e ES engendram uma forma de conhecimento elaborado na e pela comunicação entre os pares.

Isso porque o objeto está inscrito em um contexto, então, parcialmente concebido pelas colaboradoras. Através da interação entre as respostas do questionário, podemos capturar elementos que se transitam no pensamento social dos sujeitos. Dessa maneira, reconhecemos essas RS como conjuntos dinâmicos, os quais têm função de conduzir e não de reproduzir comportamentos nas relações processadas com o meio e com o outro. Razão pela qual elementos dos saberes da Sexualidade parecem se configurar na forma de uma imagem contornada pelo silêncio das discussões na sala de aula, pois, todas as colaboradoras responderam que não trabalham com ES na sala de aula.

Na perspectiva da ancoragem, as formas cotidianas dos saberes que ligam o objeto à representação se constituem, quanto ao sentido e significado do estranho, em algo familiar. Desde muito tempo, comumente se acredita que os conteúdos das Ciências Biológicas são mais próximos da Sexualidade do que os ensinados pelas Ciências Físicas e Matemáticas. Segundo Moscovici (1978), em torno da Sexualidade gira o veto social da libido. Nesse sentido, os docentes constroem um sistema de representação da *sexualidade* centrado nos referentes afetivos. Esse aspecto pôde ser verificado no estudo de Oliveira e Sousa (2008) pela existência de um esforço para que as temáticas *sexualidade* e *educação sexual* façam parte do universo de trocas interpessoais a partir dos vínculos estabelecidos por meio de diálogos com esposas, filhos, médicos, ginecologistas, colegas, como por exemplos, os profissionais de Ciências Biológicas.

Em síntese, pelo fato da representação ser uma reconstrução expressiva dos sujeitos, pode provocar uma defasagem em relação à imagem do objeto. Este aspecto faz com que a Sexualidade se constitua em uma forma de conhecimento que agrega elementos diversificados em seus conteúdos. De acordo com Jodelet (2001, p.36): “Esta defasagem pode ser devida igualmente a intervenção especificadora dos valores e códigos coletivos, das implicações pessoais e dos engajamentos sociais dos indivíduos”.

Diante desta negativa das colaboradoras na abordagem do tema, podemos considerar a relação com a divisão de trabalho, pois estamos com um grupo de profissionais que se dedicam

à difusão de conhecimentos. Moscovici (2001) faz um alerta e afirma que algumas categorias de especialistas têm como ofício criar RS.

É certo acrescentar que, se nossas representações são sociais, não é apenas por causa do seu objeto comum ou pelo fato de que são compartilhadas. Isto se deve também ao fato de ser o produto de uma divisão de trabalho que as distingue com alguma autonomia. (MOSCOVOCI, 2001, p.63).

Jovchelovitch (2008) esclarece que a própria noção do saber é uma estratégia que homens e mulheres utilizam como para dar conta de explicar o cotidiano e as tradições que os sustentam. A esse respeito, as histórias pessoais e profissionais das colaboradoras foram abordadas pela linguagem e moldadas pela cultura de uma sociedade da qual esses sujeitos fazem parte e na qual expressam seu modo de vida.

Quanto à verificação da existência de saberes de Sexualidade que orientam as RS de ES, observamos que se trata daquelas que envolvem dados configurados através de elementos que englobam o mistério, o oculto, o segredo. Sendo assim, a Sexualidade pertence, pois, ao conhecimento que se aprende sozinho, mediante as experiências. Esse entendimento pode traçar indicativos de que a ES pautada como meio de controle regido mediante prescrições aparentemente modeladas pela economia e pela rarefação dos discursos.

Paulatinamente, as docentes colaboradoras vêm repetindo ações submersas por uma relação de poder que circula culturalmente e cuja palavra de ordem parece ser: “[...] não toques, não consumas, não tenhas prazer, não fales, não apareça [...]” (FOUCAULT, 2017, p. 97). Entretanto, este autor adverte que todo esse ciclo de interdição nada mais é do que uma estratégia empregada pela sociedade ocidental

Sendo assim, vislumbrando o viés educativo, argumentos em que o diálogo contribui para que os aspectos da Educação centrada na dicotomia cedam espaço para que desponte a educação da autonomia, como afirma Freire (1987), foi o que buscamos na pesquisa ao propor uma metodologia colaborativa. A análise deste tópico por essa via aponta para duas direções que nos conduzem a pensar as RS de Sexualidade como parte de um processo que depende do encontro dialógico entre o Eu e o Outro. Como revelam as colaboradoras, nos ciclos reflexivos analisados, posteriormente. Elas priorizam o estabelecimento de um processo de interação no ambiente escolar, ainda que esse não se efetive, como poderemos observar nas falas do primeiro encontro dos ciclos reflexivos.

Assim, para prosseguirmos na compreensão das concepções referente à *educação sexual*, vamos analisar os saberes frente à *orientação sexual* e *opção sexual*, pontos do PCN.

4.2.1 As Representações Sociais acerca da Orientação Sexual/Opção Sexual

Nesta categoria, agrupamos as concepções e as crenças referentes às palavras evocadas *orientação sexual* e *opção sexual*, pois queríamos conhecer a compreensão das colaboradoras frente à temática. Incluímos aqui as representações pautadas pelo desconhecimento e influências religiosas.

As palavras evocadas, *orientação sexual* e *opção sexual*, fazem referência ao tema transversal proposto pelos PCN. Na concepção dos PCN, o educador tem autonomia para identificar as diferentes estratégias e metodologias para trabalhar o tema *orientação sexual*. No discurso oficial, as atitudes pedagógicas do educador devem pautar-se no reconhecimento da legitimidade e licitude das expressões da sexualidade manifesta pelas crianças e jovens. (BRASIL, 2000)

Tais prerrogativas demandam do educador um contíguo de habilidades que transponham a visão do senso comum e que disponibilize aos mesmos recursos para lidar com uma temática acima de sua própria carga de valores e visão do mundo (SAMPAIO, 2005). Sabemos, no entanto, que o modo como o educador reage pedagogicamente é o produto de uma concepção pré-estabelecida da Sexualidade, sendo resultante de uma formação pessoal e profissional que antecede seu momento docente.

Desta forma, na tentativa de compreender e apreender as crenças e concepções das docentes/colaboradoras referente à Sexualidade, na sua grande amplitude, utilizamos o teste de ALP. Com efeito, para agrupar de forma coerente as principais representações das docentes acerca da *orientação sexual*, delimitaram-se as seguintes subcategorias: *viés do preconceito evidente* e *viés do preconceito sutil*.

4.2.1.1 Viés do Preconceito Evidente

Nessa subcategoria, foram incluídas as representações negativas referentes à *orientação sexual*, que expressam estranhamento e estereótipos acerca das pessoas que destoam dos padrões heteronormativos, ocasionados por diversos motivos, entre eles, destacam-se o desconhecimento e a influência religiosa; bem como representações que colocam a *orientação sexual* como algo de natureza biológica ou relacionada ao desvio de condutas devido a influências sociais, como podemos comprovar nas falas a seguir:

“Pela mesma ser toda embasada numa cultura de valores hostis ao cristianismo.” (MARIA LÚCIA, 2018)

“Influência do meio, modismo.” (MARIA LUIZA, 2018)

“Genética, existem seres que desde muito pequenos já demonstram tendências contrárias ao gênero de nascimento.” (MARIA LUIZA, 2018)

O preconceito surgiu no bojo da psicologia, sendo conceituado em 1954 por Gordon Allport como sendo uma conduta negativa direcionada a um segmento como um todo ou a uma pessoa por esta ser membro de tal grupo. Conforme Allport (1954), o preconceito seria um comportamento estruturados por fatores cognitivos e disposicionais.

O fator cognitivo nasceria do processo de categorização social e definiria a disposição comportamental intergrupala, que seria as manifestações das relações subsequentes entre dados grupos sociais (TAJFEL, 1982). Ou seja, os sujeitos, almejando “facilitar” e organizar o complexo mundo em que vivem, propendem a realizar, a cada contexto, uma simplificação que podem originar a construção de estereótipos. Desta forma, faz-se necessário conceituar *estereótipo* para uma maior compreensão do leitor.

Sendo assim, conceituar *estereótipo* como “atribuição de características psicológicas gerais a grandes grupos humanos” (TAJFEL, 1982, p.148), é chegar ao embasamento cognitivo do preconceito ao oferecer conteúdo representacional para influenciar e/ou conduzir as atitudes entre os grupos, sendo que esse conteúdo poderá distinguir-se consideravelmente de uma cultura para outra, além de sofrer as interferências dos vetores sociais constituídos em diferentes contextos da sociedade.

Deve-se enfatizar que o preconceito manifesto constitui uma das primeiras expressões de discriminação, que se referem às formas abertas e atividades manifestas de modo evidente através de atitudes negativas que envolvem rejeição a determinados indivíduos ou grupos sociais (FLEURY & TORRES, 2010; LIMA & VALA, 2004), nesse caso, com relação à orientação sexual.

Acerca das palavras indutoras *orientação sexual* e *opção sexual*, revelaram-se representações estruturadas em termos que caracterizam de modo negativo essas categorias sociais, sobretudo as que fogem do padrão da heteronormatividade, vista como algo ameaçador e que provoca conflitos, o que ressalta o desconhecimento e a presença das normas sociais.

Dessa maneira, é perceptível que tais representações negativas se referem ao não reconhecimento da orientação sexual como legítima, o que é por comportamentos ou crenças preconceituosas, os quais podemos citar as influências religiosas e conservadoras que relacionam a orientação sexual às mudanças de valores e conflitos. Assim, as palavras induzidas e suas frequências de ocorrências foram: *valores anticristãos* (1), *ideologia pós-moderna* (1), *manipulação* (1), *preconceito* (3), *modismo* (1), *aceitação do eu* (1), *predisposição* (1), *genética* (1), *diversidade* (1), *gênero* (1), *rótulo* (1), *identidade sexual* (1).

Diante desses resultados, expõem-se que tais representações estão ancoradas em estereótipos, padrões e normas sexuais e de gênero, evidenciando fortes vínculos com a heteronormatividade e outros arsenais normativos, normalizadores e estruturantes que reforçam a hierarquização dos corpos, identidades, expressões, comportamentos, valores morais, estilos de vida e relações de poder. Desse modo, a ancoragem exerce um papel fundamental nas análises das RS, pois constitui uma parte operacional do núcleo central, que consiste num processo de integração cognitiva do objeto (neste caso a orientação sexual), a um sistema de pensamentos e crenças sociais preexistentes, enraizando-o ali, por meio da memória. (FRANCO, 2004; JUNQUEIRA, 2007; PLACCO, 2005).

Nesse ponto, destaca-se uma das faces do preconceito que é resultante do processo de socialização e que impõe normas e regras acerca dos papéis e características de cada indivíduo. Tais normatizações se ancoram nas ideias preexistentes e compõem as RS, sendo expostas de modo manifesto ou sutil. Dessa maneira, é enaltecido que existem várias nuances do preconceito (nesse caso sexual), podendo este ser expresso, de forma mais evidente através da rejeição ou discriminação direta, ou de modo sutil, pregando até certa complacência, o que impede a manifestação explícita da estranheza frente às diferenças (CHOCHÍK, 2006).

Isto acontece porque a heteronormatividade compulsória (LOURO, 1998) obriga os sujeitos a terem como padrão de normalidade somente a configuração heterossexual. Portanto, as orientações diferentes desse padrão imposto pela sociedade são sumariamente rechaçadas e, para legitimar essa desigualdade, problemas, desvios, patologias diversas de caráter essencialista são arrolados no intuito de manter a heterossexualidade como possibilidade única de vivenciar uma sexualidade saudável e moralmente aceita.

Certamente, uma das instâncias importante na construção e manutenção das representações, crenças e ideologias acerca da Sexualidade é a instituição religiosa. Nessa categoria de análise, a referência a valores e dogmas aparece com força, como maneira de legitimar a normalidade da diversidade sexual.

“A orientação sexual é uma ideologia pós-moderna, pois é uma renovação do espírito iluminista de valorização do homem como medida de todas as coisas.” (MARIA LUIZA, 2018)

“Tanto a mídia, como uma parcela considerável do meio acadêmico que propaga a quebra dos paradigmas milenares da cultura judaico cristã.” (MARIA LUIZA, 2018)

Se se considerar que o cristianismo era essencialmente contrário ao homossexualismo (RICHARDSI, 1993, p. 152) e quão arraigadas encontram-se as metanarrativas ao imaginário social, dentre elas a religião cristã, uma das mais vigorosas e opressoras fontes de repressão e julgamento no domínio da Sexualidade. Em um estudo sobre a inferência da pertença a religiões não cristãs (muçulmana, hindu e judaica) sobre as condutas preconceituosas no que se refere às homossexuais do sexo masculino, Hunsberger (1996) evidenciou que os sujeitos com intensa propensão ao fundamentalismo religioso demonstram alto grau de aderência à escala de conduta autoritária. Seus resultados revelaram também conexões positivas entre fundamentalismo religioso, despotismo e preconceito contra homossexuais. Desta forma, os indivíduos mais fundamentalistas e autoritários demonstram condutas mais discriminatórias no que tange à homossexualidade, independente do seu tipo de religião.

Além disso, cabe lembrar que a diversidade sexual inclui as variadas orientações afetivo-sexuais dos indivíduos. Sendo assim, é proferido: orientação afetivo-sexual constitui um conceito que, ao englobar e legitimar um conjunto bastante amplo e diversificado de sentimentos, expressões e práticas sociais, sexuais e afetivas, desestabiliza concepções naturalizantes, medicalizadas, reificantes e heterocêntricas (HENRIQUES et al, 2007).

No teste de ALP acerca das palavras indutoras *orientação sexual* e *opção sexual*, percebeu-se uma visão naturalista biológica com a palavra induzida: *genética*. Tal representação alude à ideia do essencialismo, que concebe o indivíduo como tendo alguma natureza ou “essência” passível de definição ou descoberta, proveniente exclusivamente da biologia ou meio ambiente. Essa visão acaba enaltecendo pensamentos e crenças que subsidiam representações pautadas em hierarquizações e estereótipos. Em oposição a essa visão, o antiessencialismo argumenta que não existe nada nato, ou determinado nem no mundo, nas pessoas, visto que essas são o produto de processos sociais plurais e mutáveis. Assim, não existem essências dentro dos sujeitos que determinam o que eles são (NOGUEIRA, 2004). Dessa forma, as orientações afetivo-sexuais não devem ser concebidas como inatas, visto que vão além dos fatores biológicos, envolvendo um processo complexo de construção pessoal a partir do ambiente familiar, social e cultural (FIGUEIRÓ, 2007).

As primeiras pesquisas sobre o preconceito que argumentava que o fenômeno tinha sua gênese nos aspectos intrapsíquicos dos indivíduos (ADORNO, FRENKEL-BRUNSWIK, LEVINSON e SANFORD, 1950) passaram por diversas críticas (BILLIG, 1991; TAJFEL, 1982). Essas críticas aconteceram por apresentarem uma elucidação reducionista para um fenômeno intrinsecamente social. Ao desprezar a influência mútua entre sujeito e sociedade na apreensão do preconceito, os argumentos desses autores evidenciaram-se incompletos. A Psicologia Social, ciente da necessidade de junção entre as explicações individuais e sociais, procurou desenvolver teorias e procedimentos que tivessem condições de assimilar esta estreita relação na pesquisa dos fenômenos sociais. Na atualidade, a TRS, de Moscovici (1978, 2015), traz, de acordo com Doise (2002), a melhor proposta na área da Psicologia Social para responder ao desígnio de captação dos fenômenos sociais, sobretudo levando-se em conta algumas propostas de aprimoramento teórico metodológico (DOISE, 1991), na mencionada Teoria.

Assim, um estudo sobre RS que tenha como resultado o preconceito a respeito da orientação sexual é tão pertinente porque a construção desse preconceito nasceu e é mantido no seio da sociedade moderna. Isto explica porque algumas colaboradoras desta pesquisa, especialmente nesta categoria, estão tão impregnadas de ideologias, concepções, representações, as quais foram produzidas há séculos e até hoje reverberam na vida das pessoas, tendo o poder de legitimar as desigualdades.

Portanto, o preconceito se organiza com base em uma função cognitiva indispensável à composição do nosso cotidiano, ao utilizar-se da contenção do pensamento, da universalização de circunstâncias experienciadas em categorias compartilhadas socialmente, dada a organização heterogênea das práticas do dia-a-dia (HELLER, 1992). Assim, o preconceito esteia e conserva os mecanismos institucionais das relações de poder, ao possibilitar que certos grupos continuem arranjados de maneira subordinada nas dinâmicas de participação e democratização de uma determinada sociedade. Neste ideário, presencia-se um processo de sujeição que compreende negativamente as interações sociais.

Assim, se se atentar para a dinâmica do preconceito não é menos importante do que se apreender que os processos de dominação (relação de poder) não somente extraem os direitos sociais, mas também “rotulam” grupos subordinados com base em conceitos e acepções, ao lhe conferirem estigmas naturais, e não históricos, os quais determinam esses segmentos como possuidores de definidas características impeditivas de pertencimento ao projeto hegemônico da sociedade, na perspectiva de subordinação.

Esta correlação às categorias não é unidirecional, mas desempenha uma relação de mutualidade, que atua dialeticamente, ou seja, quanto mais houver a subordinação de uns, maior será a confirmação da dominação de um grupo. Podemos inferir que quanto mais uma orientação sexual não heterossexual assume o status do pecado, da ideologia anticristianismo, ou sua alocação nas questões da genética, biologização, maior será a legitimidade das relações de poder relacionadas à Sexualidade.

4.2.1.2 Viés do Preconceito Sutil

Nesta categoria, foram englobadas as representações incoerentes, reducionistas, que se mostram positivas, mas camuflam concepções, crenças e práticas negativas acerca da *orientação sexual*, da *diversidade sexual*, o que pode envolver um respeito liberal (*sutil*), com aparente aceitação das diferenças. No entanto, a maioria das docentes, apesar da falta de informação evidenciada pelo uso da palavra *escolha*, concorda com os direitos da diversidade sexual. O que serve para enaltecer que as RS são, fluídas e, carregadas de contradições.

“O direito de escolhe e se permitir sensações e, prazer.” (MARIA ANTÔNIA, 2018)

“A opção sexual/escolha ou preferência sexual de uma pessoa precisa ser respeitada, compreendida sem preconceitos.” (MARIA DE LOURDES, 2018)

“A orientação sexual refere-se à inclinação afetiva, à atração sexual por um ou mais gêneros diversos.” (MARIA DE LOURDES, 2018).

Cabe ressaltar que o *preconceito sutil* caracteriza por um discurso camuflado ou velado, que encobre os reais sentimentos e crenças a respeito de um determinado contexto ou grupo social. Não obstante essa sutileza acaba perpetuando as desigualdades sociais (FLEURY & TORRES, 2010; LIMA e VALA, 2004).

O *preconceito sutil* constitui uma nova forma de expressão dos julgamentos antecipados, que pode ser considerada o produto da propagação de uma “cultura igualitária” (FLEURY e TORRES, 2010). Dessa maneira, entende-se que: “[...] O fenômeno se adequou a novos valores, novas ideologias e normas sociais, produzindo uma nova modalidade de pensamento e expressão do preconceito que atende a essa nova realidade (FLEURY e TORRES, 2010, p.10).

Para maior compreensão referente às modificações da manifestação do preconceito na sociedade contemporânea, iremos utilizar da interseccionalidade, na tentativa de explicar esta cultura igualitária. A interseccionalidade é um conceito sociológico que estuda as interações na vida das minorias, entre diversas estruturas de poder. Então, refere-se à consequência de diferentes formas de dominação. Neste caso, utilizaremos de pesquisas referentes à temática do racismo para elaborar uma comparação entre a *dominação sexual* e o *racismo*.

Diversas pesquisas sobre o preconceito racial têm mostrado resultados que sinalizam modificações na manifestação do preconceito. Essas assemelham-se às alterações que um vírus possa fabricar para sobreviver numa atmosfera imprópria à sua existência, proporcionando, assim, sua transmutação, sua adequação ao espaço hostil, mas não essencialmente sua proscricção. Mesmo sendo um tanto agressiva, essa relação sintetiza os arremates gerados por grande parte das pesquisas (GAERTNER e DOVÍDIO, 1986; PETTIGREW e MEERTENS, 1995; VALA, BRITO e LOPES, 1999) sobre a manifestação de fenômeno geralmente mais ponderado: o preconceito nas sociedades modernas. Essas sociedades estão estruturadas em um contexto paradoxal, cujos sujeitos se veem forçados a mesclar o regime do igualitarismo e da meritocracia na expressão de suas atitudes.

Os resultados desses trabalhos demonstram que os sujeitos se preocupam em não arranhar os preceitos antirracistas, ao resguardar, desse modo, sua autoimagem de indivíduo igualitário, ao mesmo tempo em que procuram usar a distinção intergrupar como modo de satisfazer à regra meritocrática. O ambiente que geraria as variações das manifestações do fenômeno do preconceito seria organizado desses preceitos opostos e incongruentes.

Esses preceitos atuam simultaneamente no ambiente, ao possibilitar que os grupos oprimidos alcancem alguns direitos legais, com base nas normas do igualitarismo, mas que estes não sejam suficientes para extinguir a dinâmica das estruturas de poder e dominação.

E é exatamente essa falsa sensação de democracia e equidade que é utilizada como “pano de fundo” nos posicionamentos e discursos das professoras que representam a orientação sexual sob o viés dissimuladamente positivo.

As representações em torno da orientação sexual apontaram, a partir do teste de ALP, uma preocupação com suas causas, o que pode ser notado pelo uso de termos como *escolhas*; *decisão* e *aceitação*, reforçando a crença equivocada de que a orientação sexual constitui uma “escolha individual” com base no discurso de que cada indivíduo é responsável por sua escolha, ou numa predisposição natural.

“Se escolho, devo estar predisposto a decidir o que melhor me satisfaz.”
(MARIA ANTÔNIA, 2018)

“Orientação sexual tem a ver com escolha, com preferência sexual de cada um.” (MARIA DE LOURDES, 2018)

Assim, as palavras induzidas nesta categoria com sua ordem de frequência foram: *escolha* (4); *decisão* (1); *aceitação* (1); *relação* (1); *atração* (1) e *luta* (1). Notamos a ambiguidade e incongruências nos discursos, os quais velam um preconceito. A mesma docente que acredita que a *orientação sexual* é “*embasada numa cultura de valores hostis ao cristianismo*” (MARIA LÚCIA, 2018), usa o termo *luta*. Mas na sua justificativa, deixa claro as relações de poder: “*De acordo com a sua escolha, vem o preconceito e diante do mesmo a obrigatoriedade da Luta*”. (MARIA LÚCIA, 2018).

O discurso demonstra uma tensão na forma como a *orientação sexual* é percebida, quanto a permanência da representação sócio-histórica e religiosa (conservadoras) se entrelaçam aos significados mais recentes, como por exemplo a diversidade sexual, ainda que em processo de incorporação pelo sujeito social, o novo, o que difere das normas heteronormativos, que não foi totalmente assimilado socialmente. Por isso, a luta por direitos inerentes a qualquer cidadão, como exemplo direitos trabalhistas, filhos, adoção, casamento, mas o que vemos no cotidiano são as estruturas de poder da sociedade ainda prevalecendo na categorização de dominador e subordinado, o que obriga uma luta já contemplada nos direitos constitucionais de qualquer cidadão. Também, podemos comprovar isso na justificativa de uma docente ao se referir termo *escolha*: “*A sociedade cobra posturas diante das suas escolhas.*” (MARIA LUIZA, 2018)

Assim, podemos inferir que, ao contrário das respostas da primeira categoria, aqui o preconceito é implícito e obtuso, mas nem por isso totalmente oculto. Isto quer dizer que, apesar de alguns discursos superficialmente igualitários e posicionamentos com as mesmas características, as representações de teor negativo referente à palavra evocada *orientação sexual* permanece com a mesma intensidade.

Conforme Myers (2000, p. 2), “[...] o preconceito sutil está substituindo o preconceito clamoroso, aberto”. As investigações sobre este tema, antes preocupadas em esclarecer o preconceito evidente e direto, agora procura elucidar maneiras menos abertas de manifestação do fenômeno, o que vai de encontro com nossa conjuntura atual. O mote que orienta as novas produções sobre o preconceito situa-se no sentido das descobertas de modos de manifestação que “reproduzem atitudes discriminatórias sem desafiar a norma social de indesejabilidade do racismo” (TORRES et al, 2004, p. 631).

Por isso, esta pesquisa buscou utilizar um instrumento que pudesse desvendar este preconceito. Dessa forma, ao confrontar as palavras induzidas com suas justificativas, pudemos explicar o preconceito embutido na maioria das representações das docentes colaboradoras desta pesquisa.

Antes de concluirmos, acreditamos ser conveniente esclarecer o conceito de *orientação sexual* para uma maior compreensão deste *preconceito sutil* no discurso das docentes: “[...] o conceito de orientação sexual tem aqui o propósito de definir as formas distintas de atração física e emocional que estarão na base da discussão da convivência da homossexualidade no mundo atual” (FLEURY e TORRES, 2010, p.54). Logo, a utilização do termo *orientação sexual* é mais coerente para se referir ao direcionamento do afeto no exercício da sexualidade

com relação a outro indivíduo, ou seja, engloba as identidades sexuais, tais como heterossexual, homossexual, bissexual, entre outras (DINIS e ASSINELI-LUZ, 2007; FIGUEIRÓ, 2007). Ademais, é reiterado por Costa (1994) que o termo *orientação sexual* é utilizado para denominar se o relacionamento será com alguém do sexo oposto, do mesmo sexo, ou com indivíduos de ambos os sexos. Contudo, o autor prefere acrescentar ao termo a palavra *afetivo* para evidenciar que este relacionamento não é somente de ordem sexual, mas inclui o afeto.

Desse modo, o termo *orientação afetivo-sexual* é definido como a sensação interna de que o indivíduo possui a capacidade de se relacionar amorosamente e/ou sexualmente com alguém, constituindo parte da identidade sexual, algo que pertence ao mundo interno ou psicológico do ser.

Portanto, para que haja representações normativas, é indispensável a reflexão de crenças preexistentes que insistem em determinar padrões ditados por crenças religiosas ou de normativos de convivência em sociedade, ditados sempre por relações seculares de poder. Este estudo buscou ressignificar estas representações, propondo um segundo momento, o qual propusemos a reflexão na ação das representações aqui elencadas. Assim, através dos ciclos reflexivos, as colaboradoras foram provocadas a um processo de autoformação diante de suas próprias representações. A partir de agora, traçaremos as discussões reflexivas evidenciadas no segundo momento desta investigação.

4.3. OS ENCONTROS REFLEXIVOS: TROCAS E INTERAÇÕES FORMATIVAS

Embasadas nas RS das colaboradoras, explanadas no tópico anterior, identificamos as necessidades emergentes para estudo no segundo instrumento de construção de dados. Assim, propusemos dois encontros reflexivos com a proposta de uma reflexão construtiva das práticas educativas referentes à *orientação sexual e gênero*.

Desse modo, buscando dar continuidade à construção dos dados para compor a triangulação para esta dissertação, sem perder a oportunidade para a socialização e interações formativas e construção do conhecimento, iniciamos nossos ciclos reflexivos com o estudo do

texto de Helena Altman (2001) Já o segundo encontro, com a temática *gênero*, utilizamos o texto de Joan Scott (1990). Finalizando, o terceiro encontro se deu com a construção da proposta do curso de formação docente em ES. O planejamento, o roteiro de execução dos encontros reflexivos, a caracterização dos colaboradores, bem como as categorias das sondagens das necessidades para alavancar os estudos dos textos já foram apresentados anteriormente neste texto. Lembramos aqui que, para o desenvolvimento destes ciclos reflexivos, foram adotadas as recomendações éticas preconizadas pela Resolução 512/2015, submissão ao CEP/UNEB e utilização do TCLE.

De acordo com as temáticas emergidas das representações, no questionário, através da ALP, trabalhamos as análises dos dados em duas categorias: 1: Orientação sexual nas vivências escolar segundo PCN; 2. A construção do conceito de gênero. Esclarecemos que analisamos os dados de acordo com a perspectiva da investigação qualitativa, isto é, por meio de descrição das conversas gravadas. A análise ocorreu de forma indutiva. Os dados foram obtidos diretamente por meio do contato da pesquisadora em diálogo com as participantes na situação estudada, no ambiente natural onde ocorreu a investigação, caracterizada pela natureza descritiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Com a permissão das participantes, todos os ciclos de estudos foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos de forma literal. No discorrer das análises, objetivamos apresentar sobre o desenvolvimento dos encontros, bem como o processo de reflexão das docentes, a qual ressignificarão suas crenças e concepções referentes à temática ES nas práticas educativas.

Ressaltamos que, durante os encontros, utilizamos um ambiente circular, aconchegante e convidativo, seguindo uma perspectiva colaborativa, participativa e construção do conhecimento coletivo.

No círculo, não há começo, nem fim. No círculo, na roda da vida, não há hierarquias entre participantes uma vez que os lugares mudam constantemente com a energia vital fluindo contínua e ininterruptamente através do poder e do saber, sem se prender, nem se cristalizar, mas girando, circulando, transferindo-se... (BRASIL, 2014, p. 32).

Optamos pela disposição das cadeiras em círculo, por acreditarmos que no círculo todos são iguais e podem ver e serem vistos; trabalhamos ainda com a oralidade e a ludicidade sempre que possível, recorrendo a dinâmicas e ilustrações.

Durante o processo, buscamos problematizar os “modos”, “as formas pelas quais”, “do

que”, “quais são”, “o que é” e “por que” das representações que cada participante tinha sobre gênero e sexualidade. Para tanto, realizamos grupos de estudos – caracterizado como círculo dialógico – (ACCORSSI, 2011; JOVCHELOVITCH, 2008; ROMÃO et al, 2006; FREIRE, 1974;1987). O exercício da reflexão proposto teve como eixos centrais a prática do professor na construção de conceitos e a relação que se estabeleceu entre esses mesmos conceitos e a prática desenvolvida no cotidiano da sala de aula.

4.3.1 Encontro 1: Orientação Sexual nas Vivências Escolares segundo o PCN

O primeiro encontro contou com a participação de quatro colaboradoras, pois uma colaboradora não pôde participar devido a um imprevisto familiar. Assim, solicitamos ao grupo que a partir da leitura do texto de Helena Altmann relacionasse o conteúdo do mesmo com as práticas educativas no cotidiano escolar. O grupo fez uma reflexão das atitudes referentes à temática *orientação sexual*. A proposta era a reflexão na ação, com os seguintes questionamentos: Como fazemos? Por quê? De que modo? E como podemos fazer?

Faz-se necessário lembrar que nas sondagens das necessidades obtivemos como diagnóstico a emergência das categorias do *preconceito evidente* e *preconceito sutil* relacionada a esta temática. O encontro com a mesma temática ocorreu para proporcionar uma reflexão com embasamento científico, mas esta deveria ser uma reflexão crítica na prática, com o intuito de propor os questionamentos acima. Desse modo, nossa expectativa era de uma resignificação de conceitos. Mas como somos seres construídos sociohistoricamente, as crenças, concepções persistiram. Portanto, após a leitura, ao serem questionadas como faziam e como proporcionavam na prática educativa o bloco transversal da orientação sexual, os mesmos responderam que acreditavam que de uma forma não tão sistematizada; mas contemplam este bloco do PCN, como podemos perceber na fala a seguir:

“Eu acho que a escola já trabalha nesse sentido, não sei se exatamente como busca o texto, como o texto sugere, não sei se é assim, mas já fazemos alguma coisa, principalmente o pessoal da área biológica, mas independente da área, os outros professores acabam se envolvendo nessas discussões, nesses aconselhamentos, muitas vezes alguns casos chegam ao nosso conhecimento, outros nem sempre, alguns a gente consegue aconselhar através de palestras, consegue que se informe direitinho, uns obedecem, outras desobedecem e acabam grávidas, doentes entre outros problemas.”(MARIA DE LOURDES, 2018)

Percebemos uma representação persistente em relação de poder. A escola como detentora do conhecimento e o aluno devendo “obedecer” aos preceitos normatizados pela sociedade representada pela instituição escola. O discurso veicula e produz “poder “. Nessa perspectiva, buscamos ancoragem nos estudos de Foucault (1993; 2017). Esse autor defende que a sociedade quer controlar a sexualidade, não fazendo uso da repressão, mas, a partir do saber/poder. Quem detém o “saber” exerce o “poder” sobre quem não sabe, configurando quanto dispositivo de poder normalizador sobre o indivíduo e a sociedade.

Foucault (2017), em suas teses, afirma que a sociedade capitalista não reprimiu o sexo, ao contrário, é incitado a manifestar-se e a falar da sexualidade. A vontade de saber da nossa sexualidade, opiniões e pensamentos instituídos pela mesma, torna-se uma forma de controle disciplinar do corpo na sua individualização e, conseqüentemente, da população.

O dispositivo do poder disciplinar que compreende saberes, poderes e instituições reconstituem todos os domínios da vida humana. Estabelece, então, uma nova tecnologia do poder. Foucault (2017;1993) caracteriza o dispositivo como um conjunto de práticas discursivas e não discursivas, podendo ultrapassar as instâncias jurídicas de poder. Estas discursividades são articuladas as táticas e objetivos do poder.

Dessa forma, através da teoria posta e das ações práticas, os dispositivos se impõem na sociedade, normatizando a vida do indivíduo e, conseqüentemente, de todo o corpo social, construindo o cidadão necessário a ela. Assim, o autor entende que a escola é um microespaço de poder, cujo dispositivo se faz presente. Também podemos perceber este discurso na seguinte fala: “[...] *Que a gente sempre bate nessa questão que é demais, elas começam no sexo cada vez mais cedo, não sabem se cuidar, então TODO¹² palestrante que vem aqui tentamos ensinar a se cuidarem, que tudo tem seu tempo*” (MARIA DE LOURDES, 2018).

Assim, seguindo a lógica das relações de poder, percebemos que não existe silêncio. Na verdade, no ambiente escolar, fala-se muito de sexo, mas temos presente sempre a tentativa de administrá-lo no campo da biologia ou do comportamento. Foucault (2017) deixa claro a explosão discursiva sobre o sexo. “Sob a capa de uma linguagem que se tem o cuidado de depurar de modo a não mencioná-lo diretamente, o sexo é açambarcado e como que encurralado por um discurso que pretende não lhe permitir obscuridade nem sossego.” (FOUCAULT, 2017, p.36)

¹² Ênfase da colaboradora com várias repetições da palavra. Optamos aqui por colocar em letra maiúscula para demonstrar destaque.

E na escola não poderia ser diferente. Nas palavras do autor:

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impõe um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes [...] Falar dos sexos das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falar elas mesmas, encerrá-las numa teia de discursos que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação dos discursos. (FOUCAULT, 2017, p.36)

Nesse sentido, podemos inferir que o sexo é falado no ambiente escolar, mas como algo que se deve administrar, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão normal. Discurso úteis e públicos para regular o sexo, para normatizá-lo. Fala-se por ele a partir de outros pontos de vista, um discurso que é autorizado para obter os efeitos determinados por um padrão social. Isso fica evidente em algumas falas:

“O sexo não se julga, apenas se administra, e a grande dificuldade é administrar, julgar é fácil, administrar é que são elas. É complicado, é um problema público grande, e na escola...vocês que são da saúde sentem, imagina a gente!! Temos tantos casos aqui, tantos casos!!” (MARIA DE LOURDES, 2018)

“Eu penso que deve trabalhar, não é? Agora, hoje é uma banalização do sexo, principalmente, entre eles, os adolescentes, que assim, na maioria das vezes eles são promíscuos, não sei se posso usar essa palavra, mas assim, as meninas que são mais... Por conta dos hormônios são mais afloradas, então, retardam um pouco e aí eles não tem essa preocupação, e aí entra também

94

nossa visão, os nossos preconceitos e nossos conceitos. Eu, por exemplo, sou professora de matemática, eu não dou aula específica voltada para isso, mas em algum momento da minha aula um assunto desse vem à tona, e como eu tenho uma visão diferenciada, eu jamais digo para eles que eu acho normal, natural na idade deles. [...] tudo tem seu tempo certo, eu não acho certo as meninas na idade delas aí estarem na prática. Até porque por conta da minha visão cristã a gente prega mesmo a abstinência. (MARIA LUCIA, 2018)

“Olha eu acho o seguinte, devido às minhas crenças religiosas, eu também acho que a mídia por mais que ela tente educar, ela deseduca, essa influência de alguns programas, minha gente, é um absurdo...programa de cinco e meia da tarde e só tem isso, meninas tendo vida sexual com os namorados, as músicas... eu acho que a própria internet, hoje em dia, as mídias de maneira geral, elas contribuem para influenciar os jovens a ter relações sexuais precoce.” (MARIA DE FÁTIMA, 2018)

Nestes discursos, podemos inferir várias representações de poder: *igreja, saber, padrões normatizados*, todos embasados também pelo *preconceito evidente*, persistindo, mesmo após a tentativa de ressignificação com a leitura e discussão do texto de Altmann (2001).

Segundo Foucault (2017), o sexo, em nossa sociedade, é incitado a confessar-se e a manifestar-se, através de múltiplas estratégias nas quais proliferam discursos que nos convidam incessantemente a falar sobre ele, utilizando a escola, a igreja, a família, o consultório médico e saberes da biologia, da medicina, da psicologia, da psiquiatria e da pedagogia. Saberes e poderes que, intensificando o desejo de saber mais sobre o sexo, impõe o lugar e o regime específico de verdade a partir de uma multiplicidade de discursos.

E, assim, na fala de outra colaboradora manifesta o desejo dos educandos em saber, e a característica de que deve ser algo específico de uma área.

“Eu acho interessante a ansiedade deles para tratar do tema, quando eu chego na sala e me apresento como professora de ciências, eles perguntam logo: a senhora vai falar sobre sexo?; que dia vai ser aula de sexo? Isso demonstra que eles têm interesse no tema, e que precisam que dúvidas sejam esclarecidas.” (MARIA LUIZA, 2018)

Parece existir entre as/os estudantes uma vontade imensa de saber, ao lado de uma sensação de que neste campo há sempre algo desconhecido, detalhes que precisam ser desvendados. É necessário estudar todo um campo de verdade, de teorias, das ciências sobre a sexualidade. Parece haver um jogo envolvendo a sexualidade: a impressão de que ela sempre desperta dúvidas, possui detalhes a serem esclarecidos, a existência de verdades sobre as pessoas, que o sexo parece encobrir ou apontar e das quais só um profissional treinado pode ajudar a decifrar os segredos e o funcionamento mais adequado. Como se o sexo fosse questão de verdade que cientificamente pudesse ser apreendida e, em nome da liberdade, se continua a questioná-lo, a escutá-lo, a examiná-lo. Como podemos notar na fala de Maria de Lourdes, que o demonstra como algo que deve ser aprendido: *“E quando a gente orienta elas falam: Ahh mas eu já tô sabendo!! Ai faz tudo errado. Não aprenderam a se cuidar”*. (MARIA DE LOURDES, 2018)

Para Vitiello (1997, p.104), o educador apropriado para abordar o tema é aquele que está bem *“adequado com sua sexualidade, tendo a coragem de desafiar seus próprios tabus e preconceitos, reconhecendo suas próprias falhas”*.

Porém, ao pensar sobre o professor, Teixeira Filho; Santis e Silva (2003) recomendam que se deve levar em consideração a existência de um tripé constituído por indivíduo, sociedade e instituição e continuam referindo que o professor do século XXI precisa, mais do que nunca, ser uma referência para seus alunos, uma vez que suas atitudes em sala de aula ensinam tanto quanto ou mais que os conteúdos didáticos, levando-os a pensar um pouco mais sobre as questões éticas, sociais e políticas. Em sua prática, é necessário que o professor esteja atento para a sua função que não é apenas de um saber científico, mas, especialmente, uma prática mobilizadora de outros saberes pedagógicos e conhecimentos que deveriam ser compartilhados por meio de concepções reflexivas.

Contudo, é necessário que se tenha a compreensão de que o professor é um sujeito, membro dessa mesma sociedade na qual a sexualidade é exposta e que se conforma como um tabu, diferentemente da proposta que é falar dela (sexualidade) sob um olhar mais cuidadoso, envolvendo afetos, responsabilidades, dando a ela identidades e ao mesmo tempo colocando-a no lugar de um saber não totalizado, ou seja, ainda a se construir uma vez que ela é plástica e mutante assim como os sujeitos que a constitui.

Podemos também perceber que entre as muitas questões que se discutem na escola a respeito da sexualidade, um assunto que sempre aparece como prioridade é a *prevenção da gravidez na adolescência* e das *DST/AIDS*. Conforme afirma Altmann (2005, p.75):

Nos últimos anos, a sexualidade adolescente adquiriu uma dimensão de problema social. Mais do que um problema moral, ela é vista como um problema de saúde pública e a escola desponta como um local privilegiado de implementação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes.

Esta questão se mostra de grande importância e interesse, pois exerce influência sobre as políticas públicas voltadas para as/os jovens e também na maneira de abordar a temática da sexualidade na escola. Inclusive são as preocupações em torno da gravidez na adolescência e das DST/AIDS que justificam a inserção da temática da sexualidade nos currículos e projetos escolares. Através de técnicas de poder diversas, fundamentadas em determinados campos de saber, busca-se levar as/os estudantes a "incorporarem a mentalidade preventiva e a praticarem sempre" (BRASIL, 1998, p.328).

Essa temática é citada e tida como uma preocupação na escola, como podemos verificar nas seguintes falas:

“Chegou uma menina lá na sala, aí um belo dia fui fazer a chamada e perguntei por ela e o pessoal: professora ela não vem mais. Eu por quê? A turma respondeu: ela engravidou, e ela abortou, aí chega me deu uma dor no coração, a menina novinha, acho que tinha uns treze anos. Aí eu olha cuidado com essa história que vocês estão falando sem ver. Mas quando pensa que não tá a menina com a barriga desse tamanho. Mas vocês não disseram que a menina tinha perdido. Eles: perdeu, mas colocou outro no lugar.” (MARIA DE FÁTIMA, 2018)

“E a gente se pergunta assim, porque a escola pode até não fazer da forma que diz no texto, mas a gente faz aqui, a gente procura palestrante, a gente convida um orientador de saúde para falar sobre preservativos, principalmente DST.” (MARIA DE LOURDES, 2018)

A abordagem agora tá tão séria que deixou de ser DST, agora é IST, é uma infecção.” (MARIA LUIZA, 2018)

A gravidez na adolescência, muitas vezes denominada de precoce, indesejada ou não planejada, atualmente, é objeto de muitos debates em escolas, igrejas, instituições governamentais e não governamentais. Entretanto, o que está por trás deste intenso debate é o fato de a sexualidade ser um importante foco de investimento político e instrumento de tecnologia de governo.

Altmann (2005, p.84) discute essa classificação da gravidez na adolescência afirmando que "houve épocas em que as mulheres engravidavam mais cedo, numa idade que hoje em dia seria considerada precoce". Assim, como as concepções de corpo, adolescente, mulher, juventude e infância, a gravidez também é resultado de processos sociais e culturais que provocam transformações as quais contribuem para o aparecimento de novas imagens sociais. Nessa perspectiva, a maternidade não é vista como um fenômeno biológico ou natural. Além de percebermos o discurso preventivo, aparece no discurso a seguir questões sociais citadas por Altmann.

“E quem são as novinhas? As novinhas não são as de quinze, dezesseis anos, essas já estão rodadas, como eles mesmo dizem. Então, quem são as novinhas que as músicas falam que vai pegar e acontecer? São cada vez mais novas, os jovens estão perdendo uma parte importante da vida que é a infância porque eles estão sendo introduzidos cada vez mais cedo na vida sexual, cada vez mais cedo... e a gente tem caso aqui de meninas que engravidam com doze e treze anos, a outra dizer que tá grávida mas não tem certeza quem é o pai e isso com doze, treze anos, tem que passar por essa questão de conscientização, porque a infância você só tem uma vez, e adulto é para sempre.” (MARIA LÚCIA, 2018)

A colaboradora Maria Lúcia, apesar de um discurso regulador, cita, de forma sutil, a questão de gênero, a destinação do gênero feminino nas relações de gênero; mas não chega a fazer uma reflexão sobre isso. Podemos também inferir em outras falas este determinismo feminino, o qual foi ponto de partida para os estudos do encontro seguinte.

“É uma questão que eu falo sempre com eles, eu falo assim brincando e eles dão risada, é a questão da valorização da mulher, porque assim, no namoro os meninos já se impondo no sentido da dominação, de beliscar, empurrar, puxar o cabelo, aí como eu digo, se você tem um namorado e ele começa a te agredir tanto verbalmente, quanto fisicamente, você pode preparar um plano funerário, porque tem mulher que apanha e diz assim “ôhh doutor, ele é tão bom comigo, tão bom, ele só me bate quando bebe”, o problema é que bebe too dia.. aí os alunos dão risada, mas concordam... é assim mesmo professora.” (MARIA LÚCIA, 2018)

‘Então quando apanha a primeira vez, e ela acha que ele não vai bater de novo, e ele vai continuar pro resto da vida se ela não denunciar.’ (MARIA DE LOURDES, 2018)

Nestes discursos, prevalece a cultura patriarcal da sociedade brasileira. Parker (1991) enfatiza a herança patriarcal marcando as relações de gênero. Embora o clássico modelo patriarcal venha diminuindo nas famílias brasileiras, sua compreensão ainda continua a afetar o pensamento social, assim como o modo do brasileiro ver sua própria história e atuação social. Ressalta-se que este contexto aponta para uma moralidade sexual que oferece ao homem uma quase completa liberdade sexual, ao mesmo tempo em que limita a vida sexual da mulher.

Esses mesmos entendimentos tanto postulam as forças potencialmente perigosas que poderiam interpelar a estrutura hierárquica, como fornecem um conjunto de canais altamente específicos (e muitas vezes bem concretos) para o controle de, virtualmente, qualquer coisa que ameace a aceitação inconsciente da ordem estabelecida (PARKER, 1991, p. 104).

Na verdade, o que tentamos deduzir é que as relações são também ancoradas no “poder”. No entendimento da dominação expressa por Bourdieu (2016, p. 27, grifos do autor), que gera um determinismo, uma incapacidade de contrapor, uma submissão:

Quando os dominados aplicam aquilo que os domina esquema que são produtos da dominação, ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturados de conformidade com as estruturas mesma da relação de dominação que lhes é imposta, seus atos de *conhecimento* são, inevitavelmente, atos de *reconhecimento* de submissão.

Assim, o que prevalece no discurso é o produto da submissão, a violência contra a mulher, mas podemos perceber em várias falas já citadas esta cultura determinada pela sociedade como característica de domar os corpos: “elas começam muito cedo”, “eles, os adolescentes, são muito promíscuos, mas elas são mais não sei se por conta dos hormônios”.

Desse modo, podemos inferir a necessidade dos estudos reflexivos referente à temática *gênero*, o qual tentamos no segundo encontro promover a discussão. Deixamos claro que, mesmo após os estudos reflexivos, prevalece as categorias já evidenciadas nas sondagens das necessidades. Notamos o quanto é importante a educação continuada, percepção esta já captada numa ferramenta utilizada para aproximação no campo mais que permanece até o momento a extensão.

O Projeto de Extensão vem demonstrando na prática a necessidade da educação continuada, o quanto nossas concepções e crenças conduzem nossas práticas, pois somos seres construídos sócio-historicamente. Assim, pretendemos, na formação docente, a construção de uma proposta com as colaboradoras, a fim de instituir um campo de construção dialógica que fomente a ressignificação dos conceitos, promovendo uma reflexão crítica na prática.

Procederemos às análises dos estudos reflexivos, referentes ao segundo encontro.

4.3.2 Encontro 2: Gênero na Prática Educativa

Nosso segundo encontro contou com a participação de todas as colaboradoras. Iniciamos fazendo referência à leitura prévia do texto de Joan Scott (1990). Solicitamos em seguida que as colaboradoras, embasadas na leitura e na prática educativa, confrontassem as seguintes imagens:

Figura 5 - Ilustrações para dinâmica Construindo Identidades



Fonte: Google, 2018¹³.

A partir das narrativas confrontadas pelas colaboradoras com as ilustrações, emergiu uma série de representações, todas direcionadas às construções das identidades, sempre relacionadas às condutas heteronormativas. Neste momento, ancoramos nossas análises nos estudos de gêneros, aliados à teoria das RS. Estes podem ser identificados pelas seguintes representações:

“Quando vejo essa foto da menina minha expressão é: Oh coisa linda!!!”
(MARIA ANTÔNIA, 2018)

“E essa foto do menino: Tira logo isso menino, isso é coisa de mulher!”
(MARIA ANTÔNIA, 2018)

A narrativa acima aparece impregnada das crenças e concepções já representadas nas sondagens das necessidades, definidas sempre nas relações de poder. Nessas falas, percebemos

¹³Disponível em:

como são construídas as identidades, permeadas por preceitos culturais e sócio-históricos. Dessa forma, para melhor compreensão, faz-se necessário o entendimento de que questões centrais no estudo dos corpos e dos gêneros referem-se ao papel das culturas, dos sistemas de significação e suas relações de poder, uma vez que esses elementos sociais encontram-se implicados na constituição dos sujeitos.

Assim, no contexto dessa discussão, cabe esclarecer o que se entende por *cultura*, uma vez que é na e pela cultura que os corpos e os gêneros são significados. A cultura “tem a ver com a produção e o intercâmbio de significados - o ‘dar e receber de significados’ - entre os membros de uma sociedade ou grupo” (HALL, 2000, p. 2). Para Silva (2005, p. 133-134), a *cultura* é “um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla”.

No entendimento sobre *cultura*, é importante destacar o papel dos significados, uma vez que “eles organizam e regulam as práticas sociais, influenciam nossas condutas e, conseqüentemente, têm efeitos reais, práticos” (HALL, 2000, p. 3). Os significados são produzidos por diversas instâncias sociais - família, mídia, escola, instituições religiosas, hospital - e artefatos culturais - programas de TV, novelas, revistas, jornais, anúncios publicitários, campanhas de saúde e músicas, por exemplo - e circulam através de diferentes processos ou práticas culturais; portanto, os significados não são constantes e fixos, nem preexistentes; são "fluidos, múltiplos, transitórios e incertos (HALL, 2000; SILVA, 2005). Tais sistemas de significação ensinam costumes, valores, hábitos, atitudes, crenças, maneiras de perceber a si, de ser e de agir como mulheres e homens - entre outros atributos sociais.

Nessa perspectiva, podemos perceber que é nas práticas culturais engendradas em relações de poder¹⁴, que os sujeitos, a partir das suas representações, instituem os modos de compreender a si mesmos e ao mundo que os cerca.

Nesse sentido, as representações não espelham a realidade, ou seja, não espelham o mundo “real” tal como ele é em sua “essência”. *Representação*, nesse contexto, é o modo de produção de significados através da linguagem - sons, palavras escritas, linguagem oral, imagens eletrônicas, imagens impressas, notas musicais, objetos, gestos, expressões corporais- que, ao representar os signos- modelos, objetos, desenhos, sons, símbolos, imagens - dão

¹⁴ Utilizamos *poder* numa perspectiva foucaultiana, ou seja, como uma relação de ações sobre ações – algo que se exerce, que se efetua e funciona em rede. Nessa rede, os indivíduos não só circulam, mas estão em posição de exercer o poder e de sofrer sua ação e, conseqüentemente, de resistir a ele (FOUCAULT, 1992; 2017).

sentido aos nossos pensamentos, sentimentos, ações, valores, à nossa identidade - a quem somos e a que grupo pertencemos (HALL, 2000).

Assim, os sujeitos, conforme o sexo, desde a mais tenra idade, encontram-se inseridos em práticas de significação - família, escola, mídia, saúde, entre outras - que ensinam tipos de comportamentos, brincadeiras, desejos, valores, pensamentos, vestuários e vão inscrevendo a sexualidade nos corpos. Essas práticas de significação vão nos constituindo ao longo de todo um período de tempo, funcionando como um amplo domínio simbólico, no qual e através do qual damos sentido às nossas vidas e vamos produzindo nossa subjetividade. Vivemos nossa subjetividade em um contexto social, cujas linguagem e cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e nas quais assumimos nossas identidades. É no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais - de gênero, sexuais, nacionais, raciais, de classe, etc. Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos na medida em que eles são interpelados a partir de diferentes situações, instituições e agrupamentos sociais.

Essa perspectiva de construção do homem e da mulher pode ser inferida nos discursos das colaboradoras:

“Nossos colegas que fala: também as meninas com aquela roupa, estavam pedindo. A gente ouve isso de professor, de colegas.” (MARIA ANTÔNIA, 2018)

“Independente da classe social, de escolarização, o que muitas vezes me deixa surpresa é isso, que independente do nível de instrução as pessoas têm a mesma postura de culpar a mulher.” (MARIA LUIZA, 2018)

“Essas meninas se comportam assim porque estão pedindo, depois quando acontecem o pior, aí são vítimas. É assim que eles pensam, os professores.” (MARIA DE LOURDES, 2017)

Isto significa que na análise das desigualdades entre homens e mulheres, nas diversas esferas da vida cotidiana, não devemos nos contentar com explicações genéricas e simplistas. É pertinente lembrar que gênero é um conceito eminentemente relacional (LOURO, 1998; SCOTT, 1990, 1998) e, como tal, deve orientar o desenvolvimento de análises relacionais. De forma mais específica, devemos estar atentos (as) para as concepções, crenças, valores e práticas culturais de homens e mulheres que acabam por sustentar relações de gênero desiguais.

Apesar da importância de reconhecermos que, historicamente, as relações de gênero têm beneficiado os homens, em termos de *status*, prestígio, autonomia (BOURDIEU, 2016), tais relações não são organizadas e sustentadas apenas por homens, mas também por mulheres, como na fala de Maria Lúcia (2018): “*Na maioria das vezes, eles são promiscuo, principalmente, as meninas*”.

A partir dessa fala, ancorada no conceito de gênero descrito anteriormente, podemos entender que o conceito de *gênero* parece distante da maioria dos professores (as)¹⁵, continuando restrito ao universo acadêmico. Enquanto as discussões acadêmicas em torno do conceito de *gênero* vêm alcançando um nível cada vez mais sofisticado, em termos filosóficos e conceituais¹⁶, nas escolas, as concepções de que as masculinidades e as feminilidades são construções culturais ainda é uma concepção distante. Portanto, pensar nas questões de gênero de forma mais abstrata torna-se uma tarefa complicada para as docentes, nossas colaboradoras. A dificuldade nesta conceituação pode ser exemplificada neste discurso: “*Porque esta é uma questão de opção ou mesmo de gênero, porque tem o macho e a fêmea como diz a escola, eu considero o terceiro sexo, os homossexuais.*” (MARIA LUIZA, 2018)

Neste momento, quando adentramos na análise de falas que preconizam a diversidade sexual, em que as crenças e os valores são o fio condutor das práticas, aparecem alguns discursos eminentemente característicos do preconceito, categoria já emergida na primeira etapa desta pesquisa. Esta também surgiu em algumas falas guiadas pelas crenças religiosas.

É importante deixar claro que os posicionamentos expressos na primeira etapa desta pesquisa, entre as colaboradoras que responderam tanto ao questionário, como participaram do primeiro encontro dos estudos reflexivos, os quais direcionavam para representações do preconceito, não eram exclusivos das colaboradoras evangélicas. Tais representações também estão presentes em colaboradoras espíritas e católicas, mesmo referenciando a importância em trabalhar com temas como *orientação sexual, gênero e diversidade sexual*. Podemos inferir esta representação na fala de uma colaboradora espírita.

“Tem muito modismo, eu acho que as mídias influenciam muito. Tem aquele menino e aquela menina, que a gente olha que desde criança já tem os hormônios e já demonstram desde pequeno, mas têm outros que passa avida

¹⁵ Aqui nos referimos ao quadro completo de professores. Estes, citados e generalizados pelas colaboradoras.

¹⁶ Um exemplo emblemático nessa direção são as formulações desenvolvidas pela filósofa e teórica feminista Judith Butler (2003). Suas formulações revelam uma grande sofisticação em termos filosóficos e conceituais que demandam por parte dos (as) leitores (as) uma consistente “bagagem” de conhecimentos prévios para devida compreensão de suas ideias.

toda sem essas características e do nada muda, é um vulcão, aflora. Então, eu acho que têm meio que influência.” (MARIA, LUIZA, 2018).

Corroborada por outra colaboradora se caracteriza como católica: “*A menina esses dias: o bom é ser BI, professora. Eu: Como é menina? Que absurdo é esse?*” (MARIA ANTÔNIA, 2018)

Ressaltamos, que, obviamente, seria uma interpretação simplista defender a existência de uma relação linear entre religião, concepção e crenças preconceituosas. Tal como podemos comprovar a ocorrência do preconceito em falas de colaboradoras de outra religião. Por outro lado, não devemos ignorar que a religião é, sim, um aspecto importante nas pesquisas sobre preconceito, homofobia e sobre construção de estratégias de promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero na escola.

No momento, antes de passarmos para as análises da segunda parte deste encontro (segunda dinâmica), faz-se necessário retomarmos a definição de preconceitos adotada nesta pesquisa. Preconceitos correspondem a fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e forte enraizamento afetivo que acabam por se construir barreiras culturais entre grupos sociais e indivíduos (Madureira, 2007). Portanto, um elemento estruturante das diversas formas de preconceito (incluído a de gênero, homofobia, diversidade sexual, raça, classe) correspondem ao enraizamento afetivo. De forma mais precisa, sentimentos desconfortáveis – como medo, ansiedade, insegurança e, em casos extremos, ódios – emergem quando determinadas fronteiras simbólicas são transgredidas. Subjacente à homofobia, há a expectativa de que todos (as) sejam heterossexuais. Como tal expectativa é realisticamente inviável, há a expectativa, então, que aqueles (as) que não correspondem a masculinidades e feminilidades hegemônicas ficam o mais longe possível dos olhos. Como afirma Pierre Bourdieu (2016, p.165-166):

A forma particular de dominação simbólica de que são vítimas os homossexuais, marcados por um estigma que, a diferença da cor da pele ou da feminilidade, pode ser ocultado (ou exibido). [...] A opressão como forma de “inviabilização” traduz uma recusa à existência legítima, pública, isto é, conhecida e reconhecida, sobretudo pelo Direito e, por uma estigmatização que só aparece de forma realmente declarada quando o movimento reivindica a visibilidade. Alega-se, então, explicitamente, a “discrição” ou a dissimulação que ele é ordinariamente obrigado a se impor.

Isto pode ser verificado no discurso das colaboradoras ao serem convidadas a fazer uma reflexão diante da ilustração a seguir. Uma dinâmica ilustrativa associada à prática e ao texto estudado.

Figura 6 - Respeito, uma vida sem violência é direito de todos



Fonte: Google, 2018¹⁷.

Assim que apresentamos a figura, uma docente relata um desconforto gerado pela presença de um palestrante homossexual. Segue o relato:

“Essa foto me lembrou bem porta de banheiro, e eu vivi uma situação bem delicada no ano passado. Nós tínhamos uma palestra sobre cultura afro que a escola fez. Aí veio uma pessoa fazer a mesa redonda que era homossexual, aí ela chegou perto de mim e disse assim: pró, onde é o toalete? Ai eu: eita e agora? Qual eu indico? Aí eu disse: o toalete dos professores ficam ali... Aí ela: Onde é o masculino e o feminino? Aí eu fiquei...o que eu faço? Aí eu disse: Os dois são ali bem próximos. Aí ela chegou na porta e não tinha identificação, aí ele: Pró onde a senhora vai? Eu não vou mentir, eu fiquei hiper constrangida, é uma pessoa que tem uma vida sexual bem diferente das nossas, e depois vai usar o banheiro que eu e você usamos. É complicado, você entra num banheiro e lá vem um cara, primeiro eu sou supertúmida, não dar.” (MARIA ANTÔNIA, 2018)

E, assim, diversas práticas discriminatórias ganham forma também na sala de aula, ora com representação do *preconceito evidente* ora com o preconceito sutil como podemos perceber nas entrelinhas destes relatos:

¹⁷Disponível em: https://www.google.com/search?biw=1347&bih=610&tbm=isch&sa=1&ei=67cNW4TiAYT-wQS0jq-QCw&q=imaem+casal+homo+mulher&coq=imaem+casal+homo+mulher&gs_l=img.3...32713.47921.0.48374.5.2.33.10.0.0.170.3617.0j30.30.0....0...1c.1.64.img..13.4.325...35i39k1j0i10i24k1j0i10k1j0i5i30k1.0.ZdUSnd5K SZ4#imgdii=Lz5tPPaZsIAFGM:&imgrc=_BRbnNVx3Bav7M. Acesso em: 20 abr. 2018. Disponível em: https://www.google.com/search?biw=1347&bih=610&tbm=isch&sa=1&ei=67cNW4TiAYT-wQS0jq-QCw&q=imaem+casal+homo+mulher&coq=imaem+casal+homo+mulher&gs_l=img.3...32713.47921.0.48374.5.2.33.10.0.0.170.3617.0j30.30.0....0...1c.1.64.img..13.4.325...35i39k1j0i10i24k1j0i10k1j0i5i30k1.0.ZdUSnd5K SZ4#imgdii=0ycMzCRfPpLEJM:&imgrc=_BRbnNVx3Bav7M. Acesso em: 20 abr. 2018.

“É isso realmente o que você é ou você está por modismo? Eu digo, eu digo! Não precisa dessas plumas todas, você primeiro tem que se entender... esse negócio de vocês estarem por modismo é uma complicação, vocês estão perdendo o respeito por si mesmo. Eu lembro daquelas meninas que nós tínhamos no abacateiro ano passado, eu lembro que eu entrei na sala e as duas se puxaram e deram o maior beijo, eu fiquei assim esperando.” (MARIA ANTÔNIA, 2018)

“Os dois meninos, os Vitor, eles dão muito trabalho, toda hora alguém fala, aí eu sentei com eles. Olha Vitor 1 e Vitor 2, são dois né? A questão que vocês tão usando o espaço da escola para algo que não é horário, não é nada contra, vocês podem namorar, mas não no horário de aula não é adequado. Aqui as professoras são casadas, têm funcionários que namoram e nem por isso ninguém fica assim, entendeu? Mas vocês não são impedidos de sentar aqui, de ficar aqui, mas namora já não é adequado. Vocês fizeram essa opção, não é preconceito, mas na escola não é adequado.” (MARIA DE FÁTIMA, 2018)

“É o local, o local, entre quatro paredes vocês têm uma vida sexual, mas aqui esse tipo de carícia, tem meninos bem mais novos aqui, que ainda não despertaram. Esses momentos de carícia, não dar”. (MARIA LUIZA, 2018)

Portanto, preconceitos não são invenções individuais. Percebemos nos relatos que permeiam a construção histórica social, já que ele é representado em todas as falas de nossas colaboradoras, mesmo concordando, ao serem questionadas, sobre a importância e relevância da presença dos temas nas práticas educativas. Todas relataram uma certa dificuldade de conceituarem as temáticas ao responderem o questionário, primeira etapa desta pesquisa. E relatam a necessidade de uma educação continuada, proposta a ser construída de forma colaborativa no terceiro encontro dos estudos reflexivos.

Retomando a questão do preconceito, cabe analisarmos criticamente a forma como, ao longo da história, foram sendo construídas categorias para delimitar fronteiras simbólicas e traçar hierarquias entre grupos sociais. Tais categorias orientam a forma como as pessoas organizam, em termos cognitivos e afetivos, a sua compreensão sobre o mundo social em que estão inseridas e sobre si mesma.

Assim, a escola como qualquer instituição social, estabelece permanente diálogo com o contexto social no qual está inserida, sofrendo pressões por parte deste, mas também sinalizando as demandas sociais. A realidade escolar é muitas vezes a realidade de seu entorno, assim, as representações e os relatos desta dissertação são totalmente representativos da realidade social a qual a escola faz parte.

Tal raciocínio configura-se como algo do tipo: se há violência na sociedade, isso vai se refletir na escola; se há preconceito na sociedade, isso vai se reproduzir na escola; se há diferenças culturais na sociedade, isso vai se espelhar na escola; e assim por diante.

Dessa maneira, assim como outras instituições sociais, a escola tem em sua essência o papel de legitimar a ordem social e regular comportamentos e relações, acabando por reproduzir as estruturas de pensamento presente na sociedade. Ela se configura como espaço público no qual estão inseridos diferentes aspectos da cultura, como valores, tipos de estrutura familiar, crenças, atitudes, identidades de gêneros e distintas orientações sexuais. A diversidade está presente na escola e, por isso, esta se torna um ambiente cultural em que encontramos tensões, contradições e conflitos.

Assim, a proposição deste estudo era uma reflexão crítica das práticas educativas ancoradas na leitura dos textos, já mencionados anteriormente. Esta seria uma ferramenta disparadora para a ressignificação dos conceitos. Podemos não ter atingido o objetivo de ressignificação, mas o nosso objetivo primário sempre foi compreender as concepções, crenças e atitudes dos professores diante da temática *sexualidade*. Sob este ponto, compreendemos que as crenças estão ancoradas nos preceitos religiosos, nas relações de poder, ou seja, concepções que refletem os padrões normalizadores de nossa sociedade. Faz-se necessário relatarmos que a pesquisa colaborativa é inscrita conjuntamente com os colaboradores. Este objetivo também foi atingido, pois fomentamos um campo de discussão e propusemos a reflexão. E em última instância, nosso objetivo era a construção com os professores de um curso de formação docente referente à Sexualidade. Este foi o ponto de partida do nosso terceiro encontro, o qual apresentaremos a seguir.

4.3.3 Encontro 3: O Produto da Pesquisa

Neste encontro, a proposição era uma reflexão referente às discussões fomentadas no encontro anterior, definindo as lacunas, dificuldades e conflitos presentes no ambiente escolar, assim como as divergências entre as concepções e crenças individuais, ao serem confrontadas com os textos. Dessa forma, posteriormente, construir coletivamente a proposta do curso de formação em ES.

Neste ponto, todos foram unânimes ao relatarem a lacuna presente na formação profissional referente a temática, alertando-nos das dificuldades em conceituar no questionário:

sexualidade, diversidade sexual e orientação sexual. É preciso ressaltar, que apesar da lacuna na formação docente referente a temática, identificamos no processo de construção desta pesquisa, o desejo da capacitação na área, de promoção do respeito à diversidade, seja pela ênfase no respeito às diferenças individuais, seja pela ênfase de que somos todos seres humanos.

Mas, a tensão entre igualdade e diferença impõe-se como uma constante no dia a dia escolar e, por isso, os/as docentes estão cotidianamente diante desta questão. Tal realidade cria demandas imprescindíveis para as políticas públicas educacionais, uma vez que, conforme já discutido anteriormente, a escola é um importante contexto de construção identitária para os sujeitos. Trata-se de demandas educacionais que refletem a realidade da sociedade e com ela dialogam na definição de prioridades para a educação. A diversidade presente em tal espaço apresenta desafios cotidianos a todas as pessoas envolvidas no processo educativo, especialmente, as/aos professoras/os.

Partindo deste princípio, de uma demanda educacional, as professoras foram convidadas a repensar suas ideias e práticas relacionadas às questões de sexualidade e de gênero na escola. Sugerimos a reflexão, propusemos que os mesmos idealizassem uma postura plural e de acolhimento à diversidade, qualquer que fosse a natureza desta. Esperava-se que elas estivessem atentas às oportunidades de problematização das relações de gênero e da sexualidade durante o trabalho com os conteúdos escolares e na convivência dentro da escola.

Entretanto, sabemos que as professoras fazem parte de uma sociedade que, conforme apontam os estudos de gênero¹⁸, tem sua estrutura baseada no patriarcado; portanto, suas crenças, saberes e práticas estão permeadas por este modo de pensar as relações. Tal como foi discutido, trata-se de ideias que estão implícitas nas decisões, nas escolhas e nas relações de todos/as na escola, produzindo desigualdades, disparidades e preconceitos.

Neste contexto, a sensibilização de professores/as e da comunidade escolar, de maneira geral, para diversidade presente na escola torna-se uma prioridade, a qual algumas políticas públicas educacionais têm buscado responder a essa demanda. Assim, quando se atenta para a busca por igualdade de gênero e por respeito à diversidade sexual no ambiente escolar, fica evidente a importância da participação ativa dos/as educadores/as e o preparo destes/as para tanto. Ainda que não seja o único caminho possível, é perceptível a contribuição destes atores na discussão da sexualidade como constructo social, na reflexão sobre as relações de gênero e na revisão de crenças e posturas vinculadas à temática.

¹⁸ Conforme Castells (1999); Grösz (2008) e Cavalcanti (2008).

O fato é que os/as professores/as estão inseridos/as numa instituição, a escola, que tem lógicas de ação específicas e, como sujeitos do processo de construção da experiência social, demonstram estabelecer uma forte relação entre a postura pessoal que assumem diante da vida e sua postura como educadores/as. Isto evidencia uma faceta da educação da qual a técnica não consegue suprir, pois, já que se trata de uma atividade relacional os professores/as inserem-se integralmente, assim o conteúdo acadêmico não resolve todas as questões. Nesse sentido, pode-se dizer que o sujeito envolve todas as suas dimensões em qualquer ação realizada. No caso dos/as professores/as, é possível afirmar que a Educação põe em jogo a experiência construída por eles/as e não apenas seus conhecimentos técnicos sobre a docência (DUBET; MARTUCCELLI, 1998). Antônio Nóvoa (2009, p.212) assevera “que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”.

Isto explica nas representações e nas posturas das colaboradoras diante de algumas situações do cotidiano escolar. As representações, falas e discursos que foram categorizadas como preconceitos e posturas de cunho cristão são devido a esta dimensão inseparável citada por Nóvoa (2009).

Tardif e Raymond (2000, p.215) constataam que os diversos saberes dos/as professores/as são, em grande parte, construídos externamente ao ofício de ensinar, fora do trabalho cotidiano, provindo de outros lugares sociais ocupados por tais sujeitos. Os autores afirmam que “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação”. Para os autores, ainda, nem todos os saberes são construídos diretamente pelos/as professores/as e grande parte daquilo que esses sujeitos sabem sobre o ensino, constrói-se a partir de sua própria história de vida e dos processos de socialização que vivenciaram e vivenciam. É nesse sentido que Tardif e Raymond (2000, p.213) falam em pluralismo epistemológico dos saberes:

Os saberes profissionais parecem ser, portanto, plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente.

Para esses autores, a construção gradual de uma identidade profissional acontece a partir do reconhecimento dos diferentes elementos que fundamentam a profissão docente, especialmente a partir da integração de tais elementos na situação de trabalho.

Cada vivência é ímpar, sem sombras de dúvidas, e são múltiplos os aspectos: abertura para novas ideias e estruturas de pensamento; flexibilidade para rever conceitos; esforço para exercitar a empatia; coragem para recomeçar e desafiar seus preconceitos; vivência religiosa; relações afetivas; pertencimento racial; grupo de colegas de trabalho do qual faz parte (ambiente de trabalho e partes); entre outros.

Nossa intenção, é deixar claro que o ambiente escolar representa a sociedade, e o professor faz parte dessa sociedade, com suas crenças concepções, preconceitos, de nenhuma forma queremos culpabilizar o professor frente a problemática referente a questão da sexualidade presente na escola, por este motivo, acreditamos na proposta colaborativa.

Partindo deste princípio, considerando os referencias de formação docentes já explanados, propomos a construção da proposta de formação. Aqui, confrontamos os temas sugeridos na última questão do questionário com os encontros reflexivos. A partir desta, questionamos se ainda eram pertinentes, todos concordaram com a permanência dos mesmos.

Assim, buscamos, com as colaboradoras, construir uma logística de captação de professores, planejamento junto ao calendário denso da escola, e disponibilidade desta pesquisadora. Acordamos assim que o mesmo ocorreria nas vivências da escola (sábados letivos que conduzem a educação continuada na escola), e foram definidas as datas e temas.

Seguindo os temas sugeridos, construímos nosso calendário, o qual foi organizado no **Quadro 4.**

Quadro 4 -Planejamento Formação docente

TEMAS	DATAS	LOCAL
Sexualidade	Outubro/2018	Auditório da escola
Gênero	Novembro/2018	Auditório da escola
Identidades de Gênero	Dezembro/2018	Auditório da escola
Orientação Sexual	Março/2019	Auditório da escola
Preconceito e sociedade	Abril/2019	Auditório da escola
Gravidez na adolescência	Maió/2019	Auditório da escola
DST e prevenção	Junho/2019	Auditório da escola
Escola/Serviço de saúde	Julho/2019	Auditório da escola
Escola/Comunidade/Família	Agosto/2019	Auditório da escola

Fonte: A autora, 2018.

Assim, na perspectiva colaborativa, foi concluída a proposta de formação, esta será iniciada em outubro, seguindo os preceitos de uma proposta reflexiva, contextualizada, faremos este curso conjuntamente com os professores. Sabemos que este será um espaço de construção de saberes, o qual já estamos construído entre alunos e professores, utilizando a ferramenta de Extensão¹⁹, uma parceria universidade e escola.

¹⁹ O Projeto de Extensão Educação Sexual na escola, utilizado como ferramenta de aproximação, desde 2017 vem construído saberes, ressignificando práticas com ações educativas. Estas ações propõem um campo de diálogo com os alunos, com temas diversos na temática sexualidade, os quais as ações disparadoras (documentários, filmes, peças teatrais, musicais) fomentam o debate.

5 ENCERRANDO A CONVERSA

Ao encerrar este estudo, o qual procuramos conhecer e compreender os saberes do cotidiano sobre Sexualidade, que modelam as Representações Sociais de Educação Sexual. Podemos verificar, segundo o grupo de colaboradoras desta pesquisa, que os resultados permitem mostrar como o ser humano indaga e procura respostas ou, ainda, como as pessoas pensam e descrevem o mundo e sua existência, e orientam o seu comportamento (MOSCOVICI, 2003).

Esta pesquisa iniciou procurando compreender como os professores do ensino médio, de uma escola pública pensam sobre a ES. No entanto, ao perceber os conflitos gerados entre a prática educativa e as crenças, concepções individuais, o que configura a necessidade de uma ampla discussão, entendemos a importância da educação continuada nesta área.

Resolvemos trilhar este caminho por meio de uma compreensão de saberes, e por isso relembramos que eles são expressivos, admitem o discurso. Este parece envolvido por motivações, afetos e emoções, conscientes ou não, e comportam aspectos subjetivos e intersubjetivos. Dimensões que nos permitem entender que os saberes são plurais, pois as pessoas e grupos dominam tipos distintos como ciências, crença, mito, ideologia e outros. Mesmo diferentes entre si, há uma afinidade semelhante, qual seja, a maneira como as pessoas expressam o conhecimento sobre o mundo. Então, os saberes envolvem uma tríade de informações pela relação do eu, do outro e do objeto. Todavia, devido ao referencial adotado, concebemos o saber na relação com o poder.

A sexualidade a partir dessa compreensão nos permite construir uma visão analítica do poder como estratégias complexas de investimento discursivo que circulam a partir das relações históricas entre o poder e o discurso sobre o sexo. Em outras palavras, a sexualidade toma corpo na medida em que o sujeito interage com as instituições como família, escola, relações religiosas e governo, que modelam seus conhecimentos e, estes, de alguma forma, contribuem para a elaboração de representações sociais em função da comunicação recorrentes nesses espaços organizados.

Ao vislumbrarmos os modos como as colaboradoras conhecem sobre sexualidade, percebemos que os elementos constituintes dos saberes são amparados em uma dimensão mais ampla, envolvida pelos aspectos culturais e ideológicos. Os componentes aparecem modelando

a função simbólica da representação pelas crenças, valores, opiniões, que emergem nos discursos configurados, a partir das instituições sociais, entre elas, a escola.

Ao tentarmos compreender o discurso produzido a partir desta instituição, a escola, em função de sua especificidade, também reproduz os efeitos ao ensinar e aprender. Parece que os saberes de sexualidade são analisados na direção das condutas dos professores, sendo regido pelo aspecto da sexualidade reprimida. Nesta perspectiva, a coerção liga prazer e verdade *na forma de um espiral* que circula de maneira difusa (FOUCAULT, 2017).

Foucault (1992) analisa que os dispositivos criados para reprimir podem adquirir efeitos contrários ao que se propõe. Em nome da contenção, as pessoas são postas na condição de confessar suas intimidades e seus erros e, assim, tornam presente o que está sendo renegado. Esta perspectiva, somada à compreensão do efeito dos saberes, tornou possível perceber que a sexualidade, nas vozes das educadoras, parece ser representada em função da produção discursiva, objetivada pelos episódios que acontecem na escola e pelas atividades quem vem de fora.

Entretanto, as colaboradoras também enfatizam a transmissão de informações pelos aspectos de saúde preventiva. Ao referirem sobre a importância e o reconhecimento da ES na escola, notamos que a sexualidade como parte das preocupações das docentes é assunto do cotidiano. Apoiam-se sobre o que pensam ser as manifestações dos relacionamentos afetivos-sexuais dos alunos. Com elas definem sexualidade *precoce* ou, *exacerbada*. Há também a manifestação de perplexidade das professoras frente aos equívocos dos alunos nos assuntos frente ao sexo, bem como os sentimentos manifestados diante da iniciação sexual dos jovens, somados aos aspectos que envolvem a minimização da projeção de futuro dos alunos, mas especificamente das meninas, em função da vulnerabilidade pelo engravidamento.

Enquanto as docentes comentam sobre as inquietações dos/as educandos/as, dissertam algumas experiências que, de alguma maneira, fizeram parte do seu conteúdo de crenças sobre os assuntos. O contexto onde as professoras vivenciam suas práticas, as suas histórias de vida e dos discentes, bem como o sistema social no qual estão inseridas e a natureza dos vínculos que mantêm com os atores que ali circulam, permitem perceber que seus saberes se organizam em torno de elementos sociocognitivos e afetivos, que acontecem na relação com o conhecimento.

Portanto, em relação às atitudes, as recusas para falar do assunto e as proibições por meio do olhar do mestre são práticas negativas provenientes da relação poder-saber que incitam a vontade de conhecer por códigos de sinais (FOUCAULT, 2007). Este aspecto tornou possível

observar, pois, ao falar sobre seus/suas alunos/as, dizem sobre suas práticas educativas, que repercutem na visão de se relacionar com os mesmos, ao tratarem do tema *sexualidade*. Levando em conta as informações que circulam no meio social e os saberes que a escola produz, parece que estamos diante de um discurso contraditório, pois ao mesmo tempo existe uma análise negativa das docentes frente às fontes em que seus/suas alunos/as saciam suas dúvidas, conforme podemos observar sobre a televisão/mídia.

Desse modo, vemos-nos diante de um grupo de docentes que compreendem a importância da discussão do assunto *sexualidade na escola* e que, indiretamente, se manifesta contrário ao desenvolvimento de atividades esporádicas e descontínuas; porém, considera que as tentativas se esbarram na dificuldade de incorporar em toda a equipe a importância de se implantar e se efetivar um projeto interdisciplinar na escola. Dificuldade esta que esclarece devido às inúmeras concepções, ao fatalismo diante de jovens que vêm de uma realidade social, que apenas reproduz as histórias de suas famílias desestruturadas, ou seja, filhas de adolescentes que fatalmente também se tornam mães precocemente.

Assim, investigar os saberes de sexualidade na condução das RS de ES na escola vislumbra interpretar os discursos a partir de como os/as educadores/as a concebem como realidade na escola. Interessa notar que o espaço de visibilidade desse ensino é partilhado pelas atividades do Sistema de Saúde, a partir das políticas públicas de saúde e prevenção. Esse cenário social contribui para que as intervenções esporádicas que os professores realizam também pareçam relacionadas com as práticas preventivas. Tais conteúdos neste contexto parecem objetivados na sexualidade higiênica e saudável.

Tratando-se da imagem, a figura da ES real parece contribuir para legitimar as atividades desenvolvidas pela proposta de saúde e prevenção de doenças e planejamento familiar. Outros estudos também corroboram esses resultados, conforme assinala Oliveira (2001), que analisa os conteúdos das RS de professores sobre Sexualidade pelos elementos informativos e preventivos. Ao abordar essa prática, utilizam-se de estratégias de contenção aos riscos e danos à prevenção da vida. Segundo Foucault (2017), são mecanismos de bio-poder, que articulam mecanismos de sexualidade saudável, que interessam às instâncias dos organismos institucionais de governo.

Entretanto, o que propomos nesta pesquisa foi justamente a reflexão sobre as ações na prática docente de forma ampla e complexa da ES. Assim, diante das respostas/conceituação de *sexualidade*, *orientação sexual* e *diversidade*, propomos nos CER uma reflexão crítica, ou seja, uma reflexão ação-reflexão. Desta forma, obtivemos relatos de experiência vivenciadas pelas docentes diante da temática, relatos impregnados de crenças, relações de poder, e conduzidos por concepções religiosas. Mas, na perspectiva das docentes, as atitudes eram todas na busca em oferecer conselhos que conduzam estes jovens para um “futuro melhor”, nas palavras de nossas colaboradoras.

Assim, as contradições, dissonâncias e continuidades presentes nos relatos das docentes sobre *sexualidade*, *relações de gênero* e *diversidade sexual* na escola reportaram-nos diretamente às estratégias discursivas atuantes na constituição identitária desses sujeitos. Estratégias estas que se mostram fortemente vinculadas à disputa política travada em torno do saber a respeito das diferenças sexuais: aos símbolos sociais; aos conceitos normativos baseados na binaridade fixa entre feminino e masculino; às instituições; à organização social; à subjetividade do sujeito (SCOTT, 1990); à heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2010). Nos relatos, foi notável a ideia do sexo como ideal regulatório (FOUCAULT, 2017), mascarando a complexidade de forças – classe, raça/etnia, gênero – que modelam atitudes e comportamentos sexuais (WEEKS, 1999).

Desta maneira, a partir das análises, fica evidente que algumas características sociais, econômicas, culturais contribuem para que as professoras conquistem mais superações dos preconceitos à temática, ao passo que outras contribuem para que elas mantenham mais continuidades a este respeito. Isto porque a experiência social é construída pelo sujeito a partir da combinação de várias lógicas de ação, caracterizadas pelas vivências múltiplas das relações sociais (DUBET, 1994).

Embora tenha sido possível visualizar alguns aspectos da experiência social construídas pelas docentes, é importante pressupor que tais características dizem respeito ao que foi dito e elencado pelas colaboradoras, estando conectadas a dimensões específicas do sistema social de que fazem parte. Por exemplo, as docentes que se baseiam em crenças e preceitos religiosos para pensar a sexualidade, tem a construção da experiência social fortemente vinculada ao ideário religioso, aliado aos padrões heteronormativos de expressão e vivência sexual.

Portanto, trata-se de diversos valores, conceitos morais e religiosos envolvidos no modo

como o/a professor/a pensa a Sexualidade, já que o gênero está permeado na própria constituição do poder: na estruturação da ordem social (SCOTT, 1990). O entendimento do sexo do sujeito como reduzido a características naturais e aspectos físicos é cotidianamente naturalizado, chancelados pelas ciências biológicas e de saúde e, encontra-se embutido na identidade docente e nas relações escolares (FAUSTO-STERLING, 2000). Pensar a Sexualidade de outro modo e a partir de outros referenciais não é desafio simples para os/as professores/as.

Nesta perspectiva, podemos inferir, conforme análise dos relatos, os tentáculos dos preconceitos (representações manifestadas nas análises da ALP), ainda que complicado, pode ser detectado e deletado. Todavia, para isso, necessita-se de um arcabouço investigativo consistente, ações coletivas e práticas sociais inovadoras, que sejam susceptíveis à decodificação da estrutura e da dinâmica do preconceito sexual e suas implicações para conservação dos mecanismos de subordinação de grupos e sujeitos na sociedade.

Entretanto, no nosso contexto educacional, percebe-se que as ações direcionadas para a temática ainda é uma questão recente e de relevância estratégica, já que os modos de subordinação atravessam as práticas educativas. E neste campo ainda há uma enorme cratera entre o que se dissemina nas principais legislações e diretrizes, diante da igualdade de gênero, e o que de fato acontece no cotidiano das instituições educativas.

Pode-se concluir, então que, na escola, tal qual em outras esferas sociais, o saber sobre as verdadeiras marcas rompe a lógica da discriminação, ou melhor, aproxima o sujeito do real, ao colaborar para o cerceamento do imaginário e seus consequentes frutos, neste caso, a exteriorização do preconceito.

Dessa maneira, ao transportarmos a proposta de Allport (1954) para o contexto escolar, mostrado na pesquisa, que é garantir igualdade e equidade nas sociabilidades, fica evidente que, para que tal objetivo seja concretizado, os/as professores/as devem ser facilitadores/as desse processo. Mais uma vez, pode-se perceber como o preconceito está alicerçado em aspectos socioculturais que fomentam as práticas discriminatórias, legitimando atitudes que desconsideram o contexto social.

Instalar as possibilidades para esta legitimação da sexualidade na educação requer uma visão coletiva e um painel de referências nutrido pelo diálogo, por preceitos de justiça e equidade, por valores democráticos e pelo entendimento do papel da diversidade e da pluralidade cultural na dinâmica educacional. Nesse aspecto, acredita-se cabível dismantelar atitudes demarcadas por desígnios inativos, essencializantes ou naturalizantes.

Trata-se de promover um processo de ressignificação simbólica e política que, como tudo que diz respeito à democratização das interações e às institucionalizações de novas práxis pedagógicas, é ininterrupto, incompleto, sempre passível de ser repensado, expandido e aprimorado.

Se as identidades sexuais e de gênero, a sexualidade, os corpos, os indivíduos, os paradigmas culturais, as regras, os princípios, as relações humanas, as formatações políticas e a pedagogia não compõem realidades inalteráveis, mas, sim, organismos dinâmicos, em sucessiva modificação, existem lacunas para os questionamentos, a reflexão e a ressignificação constante do trabalho dos sujeitos e da sociedade.

Assim, essa dissertação pretende ser apenas um ponto de partida para um universo infinito, muito amplo e diversificado de conhecimentos, que se materializa dentro e fora do âmbito acadêmico por meio do crescimento significativo de publicações, na propagação de discussões e contendas teóricas, e na inclusão desta temática nos produtos culturais e, principalmente, na escola. A escola que é, por excelência, local cultural estratégico à reflexão e aos novos significados conferidos aos sujeitos e a ressignificação das práticas.

A escola é uma instituição basilar nessa mudança de direção. Um território que pode oferecer situações de abertura para novas concepções, ao oferecer a crianças e a jovens uma gama de pensamentos, além de conhecimentos importantes para seu desenvolvimento e interação social. Acreditamos que o curso de formação construído coletivamente seja o início desta mudança.

Esta dissertação sendo o ponto de partida, também acreditamos ser imprescindíveis investigações mais densas e abrangentes que colaborem, de forma crítica e problematizadora, na organização de justaposições políticas e no estabelecimento de pedagogias capazes de dismantelar os liames do preconceito social, bem como as relações de poder que direcionam a sexualidade, os corpos, e as relações de gênero. Posto isto, que novas investigações sejam capazes de promover o fortalecimento das junções com outras forças sociais- sobretudo com aquelas arranjadas de modo a contribuir nas possibilidades de subjetividades e interações mais liberais e, ainda, empenhadas no progresso da democracia e da materialização dos direitos em um viés inflexivelmente emancipatório.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventude e Sexualidades**. Brasília: UNESCO Brasil, p. 29-38, 2004.
- ACCORSSI, Aline. **Materializações do pensamento social sobre a pobreza**. 184 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, Pós-Graduação Psicologia Social. PUCRS. Porto Alegre, 2011.
- ADORNO, Teodor. FRENKEL-BRUNSWIK, Else.; LEVINSON, Daniel.; SANFORD, Nevitt. **The authoritarian personatlity**. New York: Harper& Row, 1950.
- AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado; FERREIRA, Maria Salonilde. Ciclos de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPINA, I.M.L.M; RIBEIRO, M.M.G; FERREIRA, M.S. **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALBUQUERQUE, José. **Educação sexual**. Rio de Janeiro: Calvino Filho Editor, 1934.
- ALLPORT, Gordon. **The nature off prejudice**. Cambridge: Addison- Wesley, 1954.
- ALTHUSSER, Louis. Idéologie et Appareil Idéologique d’État. **Revue La Pensée**, 151, juin 1970.
- ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista dos Estudos Feministas**, Ano 9, p. 575-585, 2º semestre de 2001.
- ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação/PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em:<http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/tesesabertas/0114341_05_pretextual.pdf>. Acesso em:27 mai. 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda. Judith. Representações sociais de professores sobre os adolescentes em situação de risco. In: CAMPOS, P.H.F.; LOUREIRO, M.C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora da UCG, 2003. p.209-230.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda. Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, 1(1), p. 18-43, jan./jul. 2008.

ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, p. 127-147, nov. 2002.

AUSTREGÉSILO, Antônio. **Conduta sexual**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Waisseman koogar Ltda, 1934

BARDIN, Laurence . **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROSO, Carmen; BRUSCHINI, Maria Cristina A. **Educação sexual**: debate aberto. Petrópolis: Vozes, 1982.

BEAUVOIR, Simone de. **Segundo sexo**: fatos e mitos.12. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BILLY, Michael. **Ideoly and opinions**: studies in rhetorical psychology. Londres:Sages Publications, 1991.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Tradução Kühner . 3. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - pluralidade cultural e orientação sexual. Temas Transversais, v.10. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Saúde da população negra**. Brasília: UNA-SUS, 2014.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 83-111.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Tradução, Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.151-172.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. V. 3. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, Roberta Ferreira; DINIS, Nilson Fernandes. Discursos sobre homossexualidades e gêneros na formação em pedagogia. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CHOCHÍK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Discutindo a escola básica em tempos de neoliberalismo uma conversa introdutória. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, cultura e currículo**. São Paulo: Cortez, 2002, p.13-24.

COSTA, Jurandi Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1999.

COSTA, Ronaldo Pamplona da. **Os onze sexos: as múltiplas faces da sexualidade humana**. São Paulo: Editora Gente, 1994.

DESGAGNÈ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DINIS, Nilson.; Asinelli-Luz, Araci. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. **Educar em Revista**, Curitiba, 2007, p. 77-87. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br/scielo>> Acesso em: 21 abr. 2018.

DOISE, Willem. Las relaciones entre grupos. In: Moscovici, Serge (Org.). **Psicologia social I**. Barcelona: Paidós, 1991, p.307-332.

DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v.18, n. 1, p. 27-35, jan./abr. 2002.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **Em la escuela: sociologia de la experiência escolar**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.

ELLIOT, John. Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs: an account of the work of Ford teaching project. **Interchange**. Elsevier Ltd., v. 2, n. 7, p. 2-22, 1976.

_____. Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher education. **Teaching and teacher education**. Elsevier Ltd, v. 1, n. 6, p.1-26, 1990.

FAGUNDES, Tereza Cristina P. C. Implantação da disciplina Sexualidade e Educação na Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**.7 (2): 131-134, 1996.

FAUSTO-STERLING, Anne. **Sexy the body**: gender politics and the construction of sexuality. New York: Basic Books, 2000.

FERNANDES, Maria Aparecida. **Representações sociais da aids entre estudantes de enfermagem e comunicação social da Universidade Federal do Mato Grosso**. 2002. 336 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

FERREIRA, Maria Salonilde. Pelos caminhos do conhecer - uma metodologia de análise da elaboração conceitual. In: Ibiapina, Ivana Maria L. M.; RIBEIRO, Márcia Maria G.; FERREIRA; Maria Salonilde (Orgs.). **Pesquisa em educação** – múltiplos olhares. Brasília: Líberlivro Editora, 2007.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual no Brasil: estado da arte 1980 a 1993**. 1995. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas: Mercado das Letras; Londrina: EdUEL, 2006.

_____. Diversidade sexual: subsídios para compreensão e mudança de atitude. In: M. N. D. Figueiró (Org.). **Homossexualidade e educação sexual**: construindo o respeito a diversidade. Londrina: UEL, 2007, p.15-67.

FLEURY, Alessandra Ramos Demito & TORRES, Ana Raquel Rosas. **Homossexualidade e preconceito**: o que pensam os futuros gestores de pessoas. Curitiba: Juruá, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. In: MACHADO, R. (Org. e Trad.). Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1992.

_____. **Natureza humana**: justiça vs. poder: o debate entre Chomsky e Foucault. Trad. Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

_____. **História da sexualidade 1: a vontade de saber.** Tradução Maria Thereza da Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi. Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n.121, p.169-186, jan./abr. 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática a liberdade.** 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço.** 1988. 264f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). Pontífice Universidade Católica, São Paulo, 1988.

GAERTNER, Samuel L., e DOVIDIO, John F. The aversive form of racism. In J. F. Dovidio & S.L. Gaertner (Eds.). **Prejudice, discrimination, and racism: theory and research** Orlando, FL: Academic Press, 1986, p.61-89.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Editora Plano, 2002.

_____. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

_____. A representação social do adolescente. In: SALLES, L.M.F. **Adolescência, escola e cotidiano: contradições entre o genérico e o particular.** Piracicaba: UNIMEP, 1998.

_____. Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GIAMI, Alain. A medicalização da sexualidade. Foucault e Lantéri-Laura: história da medicina ou história da sexualidade? **Physis - Revista de Saúde Coletiva.** Rio de Janeiro, v.15, n. 2, p.259-284, 2005.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.321-341.

GOLDENBERG, Miriam. Pesquisa qualitativa em ciências sociais. In: _____. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1998. p. 16-24.

GONZÁLES REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. Tradução Manoel A. F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.) **Ser professor**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2001.

GRÖSZ, Dirce Margarete. Representações de gênero no cotidiano de professores e professora. 2008. 154f. Dissertação (Mestrado)- Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola**: mito e realidade. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

GUIRADO, Marlene. Sexualidade, isto é, intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: GROPPA, J. A.(Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-42.

GUSDORF, Georgs. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

HEILBORN, Maria Luiza; BRANDÃO, Elaine Reis. Introdução: ciências sociais e sexualidade. In: HEILBORN. M. L. (Org.). **Sexualidade**: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p.7-17.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, Maria Elisa Almeida; JUNQUEIRA, Rogério Diniz & CHAMUSCA, Adelaide (Org.). Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Cadernos SECAD**, Brasília-DF, 2007.

HUNSBERGER, Bruce. Religious fundamentalism, right-wng, authoritarianism and hostility toward homeseals in non-Christian religious groups. **International Journal for the Psychology of Religion**, v. 6, p. 39-49, 1996.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes Melo; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde. **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. Representaciones sociales: contribución a em saber sociocultural sin fonteras. In: JODELET, Denise, GUERRERO TAIPA, A. (Org.). **Desvelando la cultura**. Estudios em representaciones sociales. México: UNAM, 2000.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p.17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Cultura e pesquisa. Representações sociais: saberes sociais e polifasia cognitiva. **EduCadernos**, Blumenau, Caderno 2, p. 01–56, 2001.

_____. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia**: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. Bogoas, Natal (RN), 1 (1), jan./dez. 2007. Disponível: www.cchla.ufrn.br/v01n01art07_junqueira.pdf. Acesso em: 15 maio 2018.

LAGE, Elizabeth A representação da AIDS para pré-adolescentes. In: JODELET, D.; MADEIRA, M. (Org.). **Aids e representações sociais**: a busca de sentidos. Natal, EDUFRN, 1998. p.73-87.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 9, n.3, p. 401-411, 2004.

LOYOLA, Cristina; CAVALCANTE, Mabel. Ampliando o conceito de sexualidade. In CAVALCANTE, Ricardo C. (Org.). **Saúde Sexual e Reprodutiva**. Brasília: Cesex, s/d.

LOYOLA, Maria A. Apresentação. In Maria A. (Org.). **A sexualidade nas ciências humanas**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas as tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 46^a, p.201-218, 2007.

MADEIRA, Margot Campos. Um apender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. S. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: ABDR, 2000. p.239-250.

_____. Representações sociais e processo discursivo. **Perspectivas teóricas-metodológicas em representações sociais**. In: MOREIRA, A. S (Org.). João Pessoa: UFB/ Ed. Universitária, 2005. p. 459-469.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Maria Cristina Uchôa de Abreu. Identidades sexuais não-hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n.1, p.81-89, 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso. O professor universitário e sua formação pedagógica. In: BICUDO, Maria Aparecida; Silva Júnior Celestino (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e continuada. São Paulo: Unesp, 1998.

MARIN, Alda Junqueira. Com o olhar nos professores: Desafios para o enfrentamento das realidades escolares. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 maio 2018.

MATANÓ, Maria Silvia Cavasin. **A orientação sexual**: projeto de ação pedagógica da rede municipal de ensino de São Paulo (1978-1982), 1990. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 1990.

MATIJASCIC, Milko. Professores da Educação Básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. **Textos para discussão**. Brasília: IPEA, 2017.

MEYER, Dagmar Elizabeth Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEY, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, p. 9-27, 2003.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Educação e representação social: tendências de pesquisas na área – período de 2000 a 2003. In: MENIN, M.S. S.; SHIMIZU, A.M. (Org.). **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 93-130, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOSCOVICI, Serge, **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 41-64.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NÉLISSE, Claude. L'intervention: catégorie floue et coconstruction de l'objet. In: NÉLISSE, Claude (Dir.). **L'intervention: les savoirs en action**. Sherbrooke: Éditions GGC, 1997. p. 17-24.

NOGUEIRA, Maria Conceição de Oliveira Carvalho. Ter ou fazer o gênero: o dilema das opções epistemológicas em psicologia social. In: **XII encontro Nacional da ABRAPSO "Estratégias de Invenção do Presente- a Psicologia Social no Contemporâneo**. Porto Alegre, 2004.

NORONHA, Marcio Pizarro; NORONHA, F.E.Z. **Educação e comportamento**. CPC - Centro de Psicologia Clínica, 1985.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Para uma formación de profesores construída dentro d la profesión. **Revista de Educacion**, n.350, p.203-218, 2009.

NUNES, César Aparecido. Dialética da Sexualidade e Educação Sexual. In: Conferência no Congresso Nacional de Educação para o Pensar em Educação Sexual, ano 8, nº 15. **Anais. Revista Brasileira de Filosofia**, Florianópolis, SC, 2011, p. 39-54.

NUNES, Cesar Aparecido. Filosofia, Dialética e Educação: elementos para uma abordagem da sexualidade além da transversalidade. In LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação** – história E filosofia e temas transversais. Florianópolis: Unc. Editora autores associados. HISTERDBR, 2003. p.156-195.

OLIVEIRA, Betânia Maria. de. **Sexualidade na escola: um estudo sobre as representações dos docentes do ensino fundamental.**2001. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2001.

OLIVEIRA, Leandra Sobral. **Representação de sexualidade que orienta práticas educativas no Brasil desde o final do século XIX.** 2007. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Denise Cristina; GOMES, Antônio Marcos Tosoli; PONTES, Ana Paula Munhen; SALGADO, Luiz Philipi Porto. Atitudes, sentimentos e imagens na representação social da sexualidade entre adolescentes. Escola Anna Nery Revista Enfermagem, v. 13, n. 4, p. 817-23, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULATURA (UNESCO). **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** Pesquisa Nacional UNESCO: São Paulo: Moderna, 20004.

OLIVEIRA, Rita Aparecida Pereira.; SOUSA, Clarilza Prado de. Resultados Preliminares de um Estudo sobre Representações Sociais de Educação Sexual junto a orientadores de Escolas públicas Cuiabanas. **Revista Proficiência**, Cuiabá; CEFETMT, 2008.

PARKER, Richard Guy. **Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo.** 2.ed. Tradução de Maria Therezinha M. Cavallari. São Paulo: Best Seller, 1991.

PETTIGREW, Thomas.; MEERTENS, Roel.W. "Subtle and blatant prejudice in Western Europeu. ' In **European journal of Social Psychology Bulletin**, 5, 1995, p.461-476.

PIMENTA, Selma Garrido.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. "Um estudo de representações sociais de professores do Ensino médio quanto à AIDS, às drogas, à violência e à prevenção: o trabalho com grupos focais. In MENIN, Maria Suzana de S.; SHIMIZU, Alessandra de M. (Orgs.). **Experiência e Representação Social.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 295-314.

RIBEIRO, Aldry Sandro Monteiro. **Macho, adulto, branco, sempre no comando?** Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

RICHARDS, Jeffrey. **Sexo, desvio e danação:** as minorias da idade média. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ROMÃO, José Eustáquio; CABRAL, Ivone. E; CARRÃO, Eduardo Vítor de M.COELHO, Edgar P. Círculo epistemológico círculo de cultura como metodologia de pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**, n. 13, p. 173-195, Universidade Metodista de São Paulo, jan./jun. 2006.

SÀ, Raquel Stela. **A arqueologia:** como os saberes aparecem e se transformam. Espaço Michel Foucault. Dialogando com Foucault. 1998. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/telef/filoesco/foucault>. Acesso em: 05 mar. 2018.

SAMPAIO, Ana Tania Lopes. **O conhecimento transversal da sexualidade:** o pensamento e a tradução do discurso. 2005. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SAVIANI, Demerval. Ética, Educação e Cidadania. In: Conferência no Congresso Nacional de Educação para o Pensar e Educação Sexual, ano 8, nº 15. **Anais**. Revista Brasileira de Filosofia, Florianópolis, SC, 2011, p. 19-36.

SCHÖN, Donald. A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

_____. **Educando o profissional reflexivo**. Tradução Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artmed, 2000.

_____. A. the theory of inquiry: Dewey's legacy to education. **Curriculum Inquiry**, n. 22, v. 2, p. 119-139, 1991.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Número especial Mulher e Educação. Porto Alegre, v.15, p. 5-72, jul./dez. 1990.

_____. Ponto de vista: entrevista com Joan Wallace Scott. **Estudos Feministas**, v. 6, n.1, p.114-124,1998.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Petrópolis Vozes, 2000.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 73-102.

SOUSA, Clarilza. Prado. A escola como instituição pensante, In: MENIN, Maria Suzana de S.; SHIMIZU, Alessandra de M. (Orgs.). **Experiência e representação social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.247-266.

TAJFEL, Henri. **Grupos humanos e categorias sociais**. Lisboa: livros Horizontes, 1982.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho de magistério. In: **Revista Educação e Sociedade**. Ano XXI, n. 73, p. 209-243, dez. 2000.

TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva, SANTIS, Mariana Barini de; SILVA, Roberta Grangel da. Corpo, afecto e sexualidades: capacitando professores para o trabalho com a educação sexual nas escolas. **Núcleos de Ensino**, São Paulo: Universidade Estadual Paulista, v.1, p. 141-154, 2003. Disponível em: www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/corpo%20afecto.pdf. Acesso em: 22 maio 2018.

TOSSO, Melani Penna. **Formación del Profesorado em La Atención a La Diversidad Afectivo-sexual**, Tesis douctoral. Madrid: Faculdade del Educación da Universidad Complutense de Madrid, 2012.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o fazem, o pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional da Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

VALA, Jorge; BRITO, Rodrigo; LOPES, Diniz. **Expressões do racismo em Portugal: perspectivas psicossociológicas**. Lisboa: Editora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1999.

VITIELLO, Nelson. **Sexualidade: quem educa o educador**. Um manual para jovens, pais e educadores. São Paulo: Iglu, 1997.

WEREBE, Maria José Garcia. **A educação sexual nas escolas**. São Paulo: Moraes, 1977.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZABALZA. Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Questionário



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) – UNEB
 Projeto: “Educar para Sexualidade: dialogando com professores/as do ensino médio
 estratégias para formação docente”
 Pesquisadora: Tatiane Pina Santos
 Linha de Pesquisa: Cultura Escolar, Ensino e Diversidade
 Orientadora: Dr.^a Maria José Souza Pinho

1ª Parte

- 1) Sexo () masculino () feminino
- 2) Faixa etária: Menor de 20 anos () 20 a 25 anos () 26 a 35 anos ()
 36 a 45 anos () Mais de 50 anos ()
- 3) Escolaridade:
 - () ensino médio completo
 - () superior incompleto
 - () superior completo
 - Especificar graduação: _____
 - () pós-graduação incompleta
 - () pós-graduação completa () mestrado () doutorado () pós-doutorado
 - Especificar pós-graduação: _____
- 4) Religião: () católico () evangélico () espírita () Candomblé () Ateu
 () Agnóstico/a () Outra (especificar): _____
- 5) Tempo de atuação profissional:
 - Menos de 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () 16 a 20 anos
 - () 21 a 30 anos () 41 a 45 anos
- 6) Tempo de atuação nessa escola:
 - Menos de 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () 16 a 20 anos ()
 - 21 a 30 anos () 41 a 50 anos ()

7) Quais as disciplinas que leciona?

8) Conceitue sexualidade, descreva em um pequeno texto. Caso precise de mais espaço utilize o verso.

9) Você tem em seu plano de aula alguma atividade que trabalhe a educação sexual e a diversidade sexual? Quais as abordagens utilizadas? Descreva-as.

10) Conceitue Diversidade Sexual e Orientação Sexual? Descreva em texto.

2ª Parte

Teste de Associação Livre de Palavras

1) Escreva três palavras ou expressões que vem a sua mente ao ouvir a palavra **Educação Sexual**:

 ()

 ()

 ()

a) Numere as palavras escritas acima por ordem de importância, da mais importante para a menos importante utilizando a escala de 1 a 3

b) Justifique as escolhas feitas (se precisar de mais espaço, use o verso da folha):

Justifique a primeira escolha:

Justifique a segunda a escolha:

Justifique a terceira escolha:

Justifique a hierarquização que você fez:

2) Escreva três palavras ou expressões que vem a sua mente ao ouvir a palavra Sexualidade

_____ ()

_____ ()

_____ ()

a) Numere as palavras escritas acima por ordem de importância, da mais importante para a menos importante utilizando a escala de 1 a 3

b) Justifique as escolhas feitas (se precisar de mais espaço, use o verso da folha):

Justifique a primeira escolha:

Justifique a segunda escolha:

Justifique a terceira escolha:

Justifique a hierarquização que você fez:

3) Escreva três palavras ou expressões que vem a sua mente ao ouvir a palavra Orientação Sexual:

_____ ()

_____ ()

_____ ()

a) Numere as palavras escritas acima por ordem de importância, da mais importante para a menos importante utilizando a escala de 1 a 3

b) Justifique as escolhas feitas (se precisar de mais espaço, use o verso da folha):

Justifique a primeira escolha:

Justifique a segunda escolha:

Justifique a terceira escolha:

Justifique a hierarquização que você fez:

Escreva três palavras ou expressões que vem a sua mente ao ouvir a palavra Opção Sexual:

a) Numere as palavras escritas acima por ordem de importância, da mais importante para a menos importante utilizando a escala de 1 a 3

b) Justifique as escolhas feitas (se precisar de mais espaço, use o verso da folha):

Justifique a primeira escolha:

Justifique a segunda escolha:

Justifique a terceira escolha:

Justifique a hierarquização que você fez:

4) Elenque três temas referente à educação sexual que você gostaria de trabalhar na formação docente.

APÊNDICE B - Termo de Livre Consentimento

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

Termo de Livre Consentimento

Gostaríamos de convidá-lo a colaborar de uma pesquisa intitulada “Educar para sexualidade: dialogando com professores/as estratégias para formação docente”, realizada por Tatiane Pina Santos, orientada pela Prof. Dr.^a Maria José Souza Pinho, da Universidade do estado da Bahia-UNEB.

Sua colaboração será muito importante, informo que este convite de colaboração, significa que você será um coprodutor deste estudo, que terá como objetivo em última instância a construção de uma proposta de formação docente em Educação Sexual. Informamos que poderá escolher em colaborar ou não da pesquisa, assim como desistir em qualquer fase do estudo, sem penalização e sem prejuízo algum.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas para fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade. Esta pesquisa oferece riscos de cansaço e constrangimento, uma vez que pode implicar em um desconforto decorrente do preenchimento do questionário, além das atividades dos ciclos reflexivos que demandam uma discussão com uma previsão de duração de 3 horas.

A pesquisa tem como benefício contribuir para uma reflexão sobre o tema, além de ter como produto colaborativo uma proposta de formação docente em educação sexual. Os resultados deste estudo serão divulgados em meio acadêmico e científico, repositório CAPES, através de publicação do artigo científico em revista e/ou apresentação em evento, mantendo sempre seu sigilo e anonimato.

Os aspectos acima mencionados respeitam a Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos aspectos bioéticos da pesquisa envolvendo seres humanos. Diante do exposto, pedimos a sua permissão para participar desta pesquisa. Caso esteja bem

informada e aceite participar, favor assinar o documento em 02 (duas) vias de igual teor, sendo que uma ficará com você e a outra ficará com as pesquisadoras.

Se precisar de outras informações e esclarecimentos sobre a pesquisa entre em contato com as pesquisadoras: Tatiane Pina Santos, celular: E-mail: tatianepina_enf@hotmail.com. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia. Salvador – BA – Brasil. Rua Silveira Martins nº 2555. Cabula. Pavilhão Administrativo – Térreo. Tel: (71) 3117-2445 – E-mail: cepuneb@uneb.br. O CEP/UNEB funciona de 2ª a 5ª feira, nos seguintes horários: 08:00 às 11:30 h (manhã) e 14:30 às 16:30h (tarde), e na 6ª feira somente pela manhã.

Eu _____, concordo em colaborar da referida pesquisa de forma livre e esclarecida. Confirmando ter compreendido todas as informações descritas.

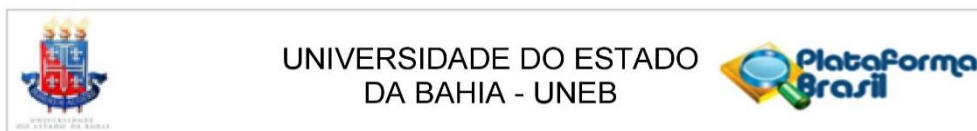
Senhor do Bonfim-BA, ____/____/_____.

Assinatura do/a colaborador/a

Tatiane Pina Santos

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educar para sexualidade: dialogando com professores/as do ensino médio estratégias para formação docente

Pesquisador: Tatiane Pina Santos Linhares

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74990517.0.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Ciências da Vida

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

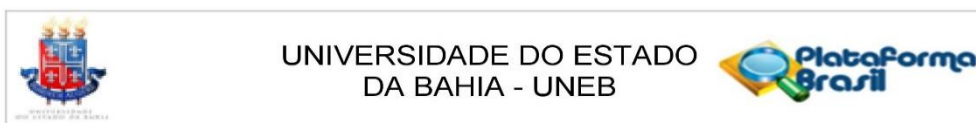
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.323.842

Apresentação do Projeto:

Este estudo buscará conhecer/ compreender as crenças, concepções e atitudes dos professores do ensino médio de uma escola pública do município de Senhor do Bonfim-Ba, no que tange a Educação Sexual. Esta investigação será fundamentada na Teoria das representações sociais moscoviana para atingir o objetivo proposto, no campo empírico realizaremos uma pesquisa exploratória com a aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas, utilizando a metodologia de associação livre de palavras. Esta pesquisa está fundamentada nos pressupostos teóricos-metodológicos da pesquisa colaborativa, a qual propõe uma proposta equilibrada entre pesquisa e formação. Os pressupostos epistemológicos que fundamentam esta pesquisa incorporaram a competência prática e reflexiva do ator em seu contexto natural, fundamentada teoricamente em Ferreira-Ibiapina (2007). Desvelar as necessidades formativas dos/as professores/as e considera-las como ponto de partida, é fundamental para implicá-los de forma voluntária e colaborativa no processo de formação, sem esta adesão os processos continuarão externos e estranhos. Estas considerações tornam-se evidentes a necessidade e importância que aqueles que desejam apreender exponham as ideias e conceitos e que este seja o patamar a partir do qual seja dada continuidade ao processo proposto neste estudo, a construção colaborativa da proposta de formação docente em educação sexual. Para consecução deste propósito, os Ciclos

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.323.842

Reflexivo voltam para análise reflexiva dos conhecimentos internalizados pelos professores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as crenças, concepções e atitudes dos professores/as do ensino médio referente a educação sexual.

Objetivo Secundário:

-Realizar a sondagem das necessidades referente a temática educação sexual;- Promover através dos ciclos de estudos reflexivos uma reflexão crítica referente a prática educativa referente à temática educação sexual;- Produzir, colaborativamente, com os professores/as uma proposta de formação docente para temática educação sexual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme preconiza a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

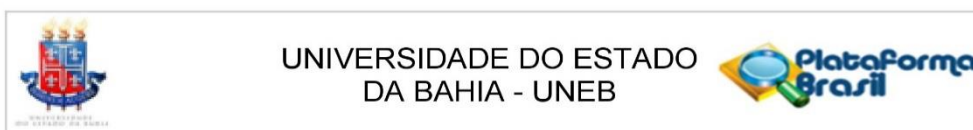
As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.323.842

contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_982054.pdf	02/09/2017 06:58:05		Aceito
Outros	instrumento_de_coleta.docx	02/09/2017 06:57:12	Tatiane Pina Santos Linhares	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Texto_Qualificacao.docx	02/09/2017 06:50:37	Tatiane Pina Santos Linhares	Aceito
Outros	termo_de_compromisso.pdf	02/09/2017 06:48:56	Tatiane Pina Santos Linhares	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	01/09/2017 21:38:14	Tatiane Pina Santos Linhares	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_livre_consentimento.docx	01/09/2017 21:22:09	Tatiane Pina Santos Linhares	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidadee.pdf	01/09/2017 19:03:08	Tatiane Pina Santos Linhares	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	01/09/2017 18:58:32	Tatiane Pina Santos Linhares	Aceito
Declaração de Pesquisadores	concordancia.jpg	01/09/2017 18:55:50	Tatiane Pina Santos Linhares	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.323.842

Outros	termo_preponente.pdf	01/09/2017 18:54:37	Tatiane Pina Santos Linhares	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_institucional.pdf	01/09/2017 18:51:11	Tatiane Pina Santos Linhares	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	01/09/2017 18:49:12	Tatiane Pina Santos Linhares	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 09 de Outubro de 2017

Assinado por:
WARLEY KELBER GUSMÃO DE ANDRADE
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br