

AMANDA DE SIQUEIRA MARQUES

**A PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE A TEMÁTICA DE
GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS DE ENSINO EM UMA ESCOLA DA
ESTADUAL NA CIDADE DE CAMPO GRANDE/MS**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE – MS

2023

AMANDA DE SIQUEIRA MARQUES

**A PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE A TEMÁTICA DE
GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS DE ENSINO EM UMA ESCOLA DA
ESTADUAL NA CIDADE DE CAMPO GRANDE/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Diversidade cultural e educação indígena.

Orientador (a): Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE – MS

2023

M357p Marques, Amanda de Siqueira

A percepção dos profissionais de educação sobre a temática de gênero e sexualidade nas práticas de ensino em uma escola da estadual na cidade de Campo Grande/MS/Amanda de Siqueira Marques sob orientação do Prof.

Dr. Heitor Queiroz de Medeiros. Campo Grande, MS

: 2023.

116 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2023

Bibliografia: p. 98- 112

1. Sexualidade. 2. Gênero. 3. Crianças e adolescentes
I. Medeiros, Heitor Queiroz de. II. Título.

CDD: 379.1

**“A PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE A
TEMÁTICA DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS DE ENSINO
EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NA CIDADE DE
CAMPO GRANDE/MS”**

AMANDA DE SIQUEIRA MARQUES

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca

Prof. Dr. Maria Isabel Alonso Alves (PPGECH/UFAM) Examinadora Externa

Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Examinador Interno

Campo Grande/MS, 16 de agosto de 2023.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Dedico este trabalho a todos os profissionais, em especial, aos de Educação que se dedicam a oferecer uma educação sem preconceito e discriminação, e que entendem que a Educação Sexual é essencial para a prevenção e combate de qualquer violência, em especial, a sexual perpetrada contra a criança e ao adolescente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), aos coordenadores, professores, auxiliares, pessoal da limpeza, assistentes administrativos, secretaria e todos seus colaboradores que me permitiram vivenciar por dois anos da mais alta formação acadêmica, diferenciada e de qualidade.

Agradeço ao meu orientador Dr. Heitor Queiroz de Medeiros pela grandiosíssima oportunidade de ter orientado-me nesta Dissertação, seu apoio foi fundamental para o meu crescimento intelectual, moral e pessoal, além de me auxiliar com muita paciência.

Agradeço aos professores: Prof^a Dra. Maria Isabel Alonso Alves, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Prof. Dr. José Licínio Backes, Prof^a. Dra. Adir Casaro Nascimento e ao Prof. Dr. Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra, por aceitarem participar da banca examinadora de minha dissertação.

Aos meus pais, razão da minha vida, Eugenia Portela de Siqueira Marques e Hamilton Marques Batista, por terem me dado força e sustentabilidade financeira no início do curso para chegar a esse momento. Agradeço por todo o aporte que me deram além do amor e da dedicação.

Agradeço ao meu namorado, Felipe Tosta Ferreira, por estar sempre ao meu lado, apoiando-me, dando-me forças para continuar. Por me ajudar a dar sentido para minha vida e sempre me ajudar com tudo aquilo que eu preciso, eu não conseguiria chegar até aqui sem sua ajuda, lhe agradeço e te amo muito.

Agradeço aos meus colegas da Linha de Pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena”, e a todos os integrantes do curso de Educação em Mestrado e Doutorado, estes que me acolheram com carinho me ajudando inclusive nos momentos de crise.

Agradeço a equipe da 33^a Promotoria de Justiça do Estado de Mato Grosso do Sul pelos ensinamentos e por permitir que eu participasse no ano letivo de 2022 do Grupo de Pesquisa e das orientações para a minha dissertação. Bem como, além do serviço prestado na defesa dos direitos da criança e do adolescente, também me acolheram como parte de uma família.

Agradeço também ao meu grupo de Dança Estúdio Sol Cantagessi, Estúdio K-POP PLACE e Grupo de Dança ARTHIT pelo apoio, compreensão e paciência nesta fase tão importante de minha vida, vocês são meu braço direito, os quais deram sentido para que eu continuasse meus estudos e sempre me ajudam nas horas mais difíceis.

MARQUES, Amanda de Siqueira. **A percepção dos profissionais de educação sobre a temática de gênero e sexualidade nas práticas de ensino em uma escola da estadual na cidade de Campo Grande/MS.** Campo Grande, 2023. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) se articulou a partir dos conteúdos abordados na Linha III de Pesquisa, intitulada “Diversidade Cultural e Educação Indígena” e teve como objetivo geral investigar a percepção dos profissionais de educação para compreender os desafios e possibilidades no trabalho educativo em relação às temáticas de gênero e sexualidade nas práticas de ensino em uma Escola Estadual na cidade de Campo Grande/MS. Já os objetivos específicos foram de caracterizar as formas de violência de gênero, feminicídio e estupro de vulneráveis; analisar as políticas públicas educacionais sobre violência sexual e de gênero que são trabalhados no país; identificar a partir da percepção dos profissionais de educação em uma Escola Estadual de Campo Grande/MS o aprofundamento do conhecimento dos sujeitos da pesquisa sobre gênero e sexualidade e a forma como essas temáticas são abordadas no contexto educacional. A opção pelo tema da pesquisa se deu em razão do meu interesse pessoal atrelado ao meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) junto ao curso de Direito da UCDB que teve como título: “O crime de pornografia infantil na internet e análise da lei 11.829”, da mesma forma que a experiência no estágio no Ministério Público do Estado de Mato Grosso do Sul, voltado para o atendimento de crianças em estado de vulnerabilidade. Diante destas premissas, o problema deste estudo foi sustentado através do questionamento sobre “Qual é a percepção dos profissionais de educação sobre a integração da temática de gênero e sexualidade nas práticas de ensino de uma escola da Rede Estadual de Ensino na cidade de Campo Grande/MS?”. Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizou-se o método de entrevista através do uso de um roteiro (tópico guia) com perguntas estruturadas, e esta foi realizada em uma escola da Rede Estadual de Ensino, localizada na cidade de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul (MS), sendo os entrevistados, no que concerne à função exercida na escola, (01) merendeira, (01) vigia escolar, (06) professores, (01) secretária escolar, (01) assessora pedagógica, (01) coordenadora pedagógica e (01) diretor escolar. Com base na produção e análise dos dados da entrevista, bem como na revisão de estudos teóricos culturais, foi possível obter como resultado a importância de refletir sobre a influência do discurso colonial nas representações de gênero e sexualidade, marcado pela fixidez e estereotipia, que perpetua desigualdades de poder e dominação, reforçando a ideia de superioridade de algumas formas de ser e viver em detrimento de outras, e também destacam a importância de incluir o gênero, a sexualidade e a Educação Sexual de forma abrangente nos currículos escolares, garantindo que os alunos tenham acesso a informações e conhecimentos que os ajudem a compreender e respeitar suas próprias sexualidades, assim como os outros. Isso pode ser feito por meio da implementação de políticas educacionais que também priorizam o gênero e sexualidade como parte integrante do processo educativo. Considera-se que a pesquisa responde à pergunta problema da Dissertação, na qual, a partir das entrevistas realizadas com os profissionais de educação, identificou-se a percepção e compreensão desses. E, ao explorar suas vozes e experiências foi possível compreender os desafios e necessidades no que diz respeito à temática de gênero e sexualidade.

Palavras-chaves: Sexualidade; Gênero; Crianças e adolescentes.

MARQUES, Amanda de Siqueira. **The perception of education professionals on the topic of gender and sexuality in teaching practices in a state school in the city of Campo Grande/MS.** Campo Grande, 2023. Dissertation (Masters) Catholic University Dom Bosco.

ABSTRACT

This Master's research developed in the Postgraduate Program in Education (PPGE) at the Dom Bosco Catholic University (UCDB) was articulated based on the contents covered in Line III of Research, entitled "Cultural Diversity and Indigenous Education" and had as its general objective investigate the perception of education professionals and their understanding of the challenges and possibilities in educational work in relation to gender and sexuality themes in teaching practices at a State School in the city of Campo Grande/MS. The specific objectives were to characterize forms of gender violence, feminicide and rape of vulnerable people; analyze public educational policies on sexual and gender-based violence that are implemented in the country; identify, from the perception of education professionals at a State School in Campo Grande/MS, the deepening of knowledge of research subjects about gender and sexuality and the way in which these themes are addressed in the educational context. The choice for the research topic was due to my personal interest linked to my Course Completion Work (TCC) with the UCDB Law course which had the title: "The crime of child pornography on the internet and analysis of law 11,829", in the same way as my internship experience at the Public Ministry of the State of Mato Grosso do Sul, focused on caring for children in a state of vulnerability. Given these premises, the problem of this study was supported by questioning "What is the perception of education professionals regarding the integration of the theme of gender and sexuality in the teaching practices of a school in the State Education Network in the city of Campo Grande/MS?". For the development of this research, the interview method was used through the use of a script (guide topic) with structured questions, and this was carried out in a school in the State Education Network, located in the city of Campo Grande, in state of Mato Grosso do Sul (MS), with the interviewees, regarding the role performed at school, being (01) lunch lady, (01) school security guard, (06) teachers, (01) school secretary, (01) pedagogical advisor, (01) pedagogical coordinator and (01) school principal. Based on the production and analysis of interview data, as well as the review of cultural theoretical studies, it was possible to obtain as a result the importance of reflecting on the influence of colonial discourse on representations of gender and sexuality, marked by fixity and stereotyping, which perpetuates inequalities of power and domination, reinforcing the idea of superiority of some ways of being and living to the detriment of others, and also highlights the importance of including gender, sexuality and Sexual Education in a comprehensive way in school curricula, ensuring that students have access to information and knowledge that helps them understand and respect their own sexualities, as well as others. This can be done through the implementation of educational policies that also prioritize gender and sexuality as an integral part of the educational process. It is considered that the research answers the problem question of the Dissertation, in which, based on interviews carried out with education professionals, their perception and understanding were identified. And, by exploring their voices and experiences, it was possible to understand the challenges and needs regarding gender and sexuality.

Keywords: Sexuality; Gender; Children and teenagers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Infográfico sobre a diversidade sexual	37
Figura 2: Farinha “A Mariazinha (Bater na Mulher)” - Anos 50.....	40
Figura 3: Maria da Penha: a mulher que batiza a lei e que encara o machismo e a violência de frente.....	41
Figura 4: Índice de violência contra mulher.....	45
Figura 5: Ciclo das políticas Públicas	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perguntas feitas em relação às características individuais dos participantes 70

LISTA DE SIGLAS

- ACP** – Ação Civil Pública (ACP)
- ADPF** – Ação de Destituição e Suspensão do Poder Familiar
- ART.** – Artigo
- CF/1988** – Constituição Federal de 1988.
- CPC** – Código de Processo Civil (CPC)
- DUDH** – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ES** – Educação Sexual.
- MDP** – Medida de Proteção
- MP** – Ministério Público
- MPE** – Ministério Público Estadual
- MPF** - Ministério Público Federal
- N.P** – Não paginado.
- ONU** – Organização das Nações Unidas.
- PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- UCDB** – Universidade Católica Dom Bosco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 A metodologia para produção e análise de dados	18
2.2 O diálogo inicial com o referencial teórico	21
3 FORMAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO, FEMINICÍDIO E ESTUPRO DE VULNERÁVEIS	30
3.1 Gênero, sexualidade e identidade	30
3.2 Feminicídio no Brasil	38
3.3 A violência sexual contra criança e adolescentes	46
3.3.1 Da Proteção Integral das Crianças e dos Adolescentes	55
4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL E DE GÊNERO	58
4.1 Ações e programas de políticas públicas educacionais sobre sexualidade e gênero.....	58
5 A PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE AS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS DE ENSINO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM CAMPO GRANDE/MS	66
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
APÊNDICE	113

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, este estudo se definiu através do interesse pessoal em função da pesquisa realizada para finalização do curso de graduação em Direito na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) onde realizou-se o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) “O crime de pornografia infantil na *internet* e análise da Lei 11.829”, além da experiência com o estágio no Ministério Público do Estado de Mato Grosso do Sul – Promotoria de Justiça (MPE-MS - PJ) voltado para o atendimento de crianças em estado de vulnerabilidade, em especial no que concerne aos casos de estupro de vulnerável, inclusive de crianças.

Infortunadamente, a violência esteve presente na história da pesquisadora que aqui subscreve esta pesquisa, pois contei com uma infância marcada pelo abandono de seus pais biológicos desde seu nascimento até seu estágio sensório-motor¹, hipótese em que, foi possível observar cotidianamente quais são os traços de violência que para serem discutidos necessitam um maior cuidado e sensibilidade.

Geograficamente o espaço “orfanato” compreendeu boa parte da minha vida, período que precisei de acompanhamento social e psicológico e do amor de meus pais adotivos para conseguir entender meu lugar no mundo.

Em um momento de minha infância simbólica, onde não se sabe precisar a data e nem o horário, tive que ir até um Tribunal de Justiça dizer em juízo o porquê de não ter sofrido violência sexual, pois equivocadamente meu orfanato sofreu acusação de ter praticado abuso sexual contra as crianças e adolescentes que ali viviam. Este episódio foi marcado como meu primeiro contato com as terminologias “violência sexual”.

Ao longo do meu desenvolvimento, logo no estágio de operação formal infantil², com a transição de criança para adolescente, enquanto mulher já percebia formas diferenciadas de tratamento e maneiras com as quais fui sexualizada diversas vezes por homens e mulheres.

Destarte, o gênero e a sexualidade enquanto temáticas de pesquisa se aproximaram da minha personalidade, personalidade e individualidade, pois se estabeleceram conexos na minha identidade de gênero cis heteronormativa (mulher do sexo feminino) e se vincularam ao meu desenvolvimento cognitivo considerando as situações que vivenciei na infância.

Como mulher sofri diminuições de meus colegas no Ensino Médio, que reiteravam que

¹ Fase do desenvolvimento infantil proposta por Jean Piaget que compreende o período de 0 a 2 anos de idade.

² Fase do desenvolvimento infantil proposta por Jean Piaget que compreende o período de 11 ou 12 anos de idade em diante.

as meninas em sala de aula não eram capazes, porque segundo pregavam na sua ideologia eram menos inteligentes que os meninos. Não obstante, também já sofri assédio sexual de professores que tratavam as meninas da sala como meros objetos sexuais, desconsiderando sua idade e sua hierarquia em sala de aula, que eles não percebiam que exige respeito.

Apesar destas violações, no decorrer do Ensino Superior fui gratificada academicamente e realizei meu estágio de graduação no ano de 2017 no Ministério Público Estadual, na 38ª Promotoria de Justiça (PJ) Criminal de Campo Grande/MS.

Esta 38ª PJ ensinou-me a lidar com situações de abuso sexual de diversas crianças e adolescentes considerando sua vulnerabilidade e seu contexto social, levando-me a questionar os muitos casos de violência que aconteciam no ambiente virtual e que demoravam a sofrer suas devidas punições.

A partir disso, propus uma análise no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Direito Bacharelado no ano de 2018 na Universidade Católica Dom Bosco, em que estudei o Projeto da Lei n. 11.829 de 2008, o qual, foi aprovado visando apurar as violações sexuais infantojuvenis que ocorriam no ambiente virtual.

Esta pesquisa representa meu orgulho e minha maior admiração, principalmente porque, por meio dela, pude participar do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), no qual fui aprovada no ano de 2020 e iniciei no primeiro semestre de 2021.

Em 2022 fui convocada para atuar na 33ª Promotoria, que envolve Infância e Adolescência. Observo que trabalhar nesta Promotoria é de grande prestígio porque atuo na defesa de crianças em situação de vulnerabilidade, abandono, abuso, violação, negligência e maus-tratos.

Desenvolver a pesquisa com esse tema foi um grande desafio, pois questões relacionadas à sexualidade de crianças e adolescentes são socialmente sensíveis, exigindo maior responsabilidade e cuidado ao abordá-las. Durante determinadas discussões iniciais que tive com amigos e familiares percebi certa repulsa, desinteresse e desprezo ao abordar temáticas como gênero e sexualidade infantojuvenil.

Apesar das dificuldades, a vida me presenteou com dois pais íntegros e admiráveis, cuja postura acadêmica em excelência se estendeu da mesma forma enquanto seres humanos, de sobremaneira e incondicionalmente, sempre me apoiam da forma que podem, por isso sou reincidentemente grata pelo apoio e auxílio.

Até o presente momento, todas as dificuldades levantadas se transformaram em conquistas e principalmente na orientação do meu orientador, o Professor Dr. Heitor Queiroz

de Medeiros, que desde o início confiou no meu potencial acadêmico para desenvolver esta dissertação.

Essa trajetória narrativa foi essencial para fundamentar e dar sustento a esta pesquisa, outrora, constata-se contextualmente que a violência sexual é um dos atos históricos mais praticados contra as mulheres permanentemente invisíveis e, portanto, impunes.

O contexto educacional é um espaço específico de enorme complexidade, pois é um lugar de intersecção entre o público e o privado. Consequentemente, é uma área onde convergem pessoas afetadas por diversas formas de discriminação e violência, tais como violência doméstica (sexual, física, psicológica ou negligência), bem como todas as formas de violência ligadas ao ambiente escolar, desde a insegurança no caminho para a escola.

Em razão disto, o porquê da elaboração deste trabalho, inicialmente, no que concerne aos interesses pessoais que motivaram a propositura desta pesquisa está fundada na necessidade em abordar particularidades sociais e culturais e identificar as várias situações que fazem parte das suas realidades, as formas de relações e os laços afetivos, sexuais, familiares e comunitários que se tecem dentro de sua cultura.

Diante destas premissas, o problema deste estudo foi sustentado através do questionamento sobre “Qual é a percepção dos profissionais de educação sobre a integração da temática de gênero e sexualidade nas práticas de ensino de uma escola da Rede Estadual de Ensino na cidade de Campo Grande/MS?”.

A violência sexual pode ser expressa através de abuso sexual, estupro, tráfico de pessoas para fins de exploração sexual e casamento servil para fins de violência sexual, entre outros. Uma das formas mais características em que essa violência pode ser expressa na infância e adolescência é a exploração sexual, que implica em uma série de comportamentos nos quais crianças e adolescentes são submetidos à vontade de outra pessoa para exercer ações relacionadas com atividades sexuais, e que incorpora remuneração em dinheiro ou em espécie para a vítima, para uma terceira pessoa ou ainda, para um grupo de pessoas.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a percepção dos profissionais de educação e compreender os desafios e possibilidades no trabalho educativo em relação às temáticas de gênero e sexualidade nas práticas de ensino em uma escola da Rede Estadual de Ensino na cidade de Campo Grande/MS.

Em relação aos objetivos específicos, são os que seguem: caracterizar as formas de violência de gênero, feminicídio e estupro de vulneráveis; analisar as políticas públicas educacionais sobre violência sexual e de gênero que são trabalhados no país; identificar a partir da percepção dos profissionais de educação em uma Escola da Rede Estadual de ensino de

Campo Grande/MS o aprofundamento do conhecimento dos sujeitos da pesquisa sobre gênero e sexualidade e a forma como essas temáticas são abordadas no contexto educacional. Considerando suas implicações sociais, culturais e pedagógicas, principalmente com relação a discussão sobre a prevenção e o combate à violência sexual, tais objetivos serão norteadoras para essa pesquisa.

No item II é discutido a metodologia de pesquisa, ou seja, o modo e as etapas de execução para elaborar esta dissertação e os procedimentos de produção e análise de dados e um diálogo inicial com o referencial teórico.

No item III apresento o delineamento teórico fundamentado na descrição das formas de violência de gênero, feminicídio e estupro de vulneráveis. Inicialmente descreveu-se o que é o gênero e, dentro dele, como entender a sexualidade e a identidade. Os principais teóricos utilizados foram Beauvoir (1967; 1970); John Money e os Teóricos, Hampson (1955); Butler (1990) e Scott (1988; 1990).

Analisa-se a Lei do Feminicídio com a finalidade de compreender o porquê essa lei foi criada, considerando que os mais afetados pelo abuso sexual são meninas e mulheres, e essa causa tem origem na violência estrutural social, assim, resultou na necessidade em descrever esta legislação. Os principais teóricos utilizados foram Muchembled (2018), Teixeira (2020), Paiva (2021), Penha (2012), Russell e Caputi (1997), Pereira (2022) e Stopazzolli (2020).

Descrevo o estupro de vulnerável e o porquê essa violência sexual contra crianças e adolescentes carece da chamada Proteção Integral, um princípio consagrado na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Os principais teóricos utilizados foram Blanchard (1996); Furniss (1993); Flores e Caminha (1994, p. 158); Christoffell et al (1992); Watson (1994); Finklhor e Hotaling (1984); Kristensen (1996); Flores e Caminha (1994); Marques et al (2017); Waites (2005); Lowenkron (2015) e Foucault (2001); Freud (1989).

No item IV, analiso as ações, programas e políticas públicas educacionais sobre sexualidade e gênero no Brasil, com a finalidade de identificar como essas questões estão sendo trabalhadas no campo pedagógico. Utiliza-se a legislação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014) e no Manual do Ministério da Educação (MEC), além das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997, 1988 e 2000).

O item V demonstra as percepções dos profissionais de educação em uma escola da Rede Estadual de Ensino da cidade de Campo Grande/MS através de entrevistas com relação à sua formação didático-pedagógica, ao que eles entendem sobre as temáticas de gênero e

sexualidade no processo ensino-aprendizagem, bem como, suas implicações e desafios.

O item VI são as considerações finais da pesquisa realizada em uma Escola da Rede Estadual de Ensino na cidade de Campo Grande/MS, e aponta para a necessidade de uma abordagem mais ampla e inclusiva dessas temáticas no ambiente escolar. O estudo responde à pergunta central da Dissertação e vincula-se ao objetivo geral onde explora a percepção e compreensão dos profissionais de educação por meio de entrevistas e permitiu identificar seus desafios e necessidades em relação às abordagens das questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

2 METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A metodologia para produção e análise de dados

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizou-se o método de entrevista através do uso de um roteiro, que orientou o processo dos diálogos nas entrevistas. Segundo Bogdan e Biklen (2010), “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. No caso em apreço, analisou-se no campo da educação um espaço físico, sendo este, uma Escola Estadual localizada na cidade de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul.

O trecho de Silveira (2002, pp. 120-121) fundamenta a abordagem metodológica utilizada na pesquisa, que se baseou em entrevistas com profissionais de educação. A autora propõe “uma visão mais contemporânea das entrevistas, considerando-as como eventos discursivos complexos, influenciados não apenas pela interação entre entrevistador e entrevistado”, mas também pelas imagens, representações e expectativas que circulam no contexto em que ocorrem.

Silveira (2002) questiona a visão tradicional da entrevista como um instrumento de pesquisa nas Ciências Humanas e busca embasamento em campos como a Análise da Conversação, a Sociolinguística Interacional, a Antropologia e os Estudos Culturais. Com base nesses referenciais teóricos, traz reflexões sobre a interpretação dos enunciados e falas dos entrevistados, destacando a importância de considerar o contexto e as dinâmicas presentes na interação entrevistador-entrevistado.

Silveira (2002) também destaca que as entrevistas não seguem todas as mesmas restrições enquanto gênero discursivo. Dependendo do contexto em que são realizadas, como em entrevistas radiofônicas, televisivas ou impressas, há diferenças na encenação e na interlocução, incluindo a presença do público como um terceiro elemento. Nesse sentido, a autora destaca a complexidade da dinâmica da entrevista, com o entrevistador e o entrevistado se dirigindo não apenas um ao outro, mas também ao público.

Essa fundamentação metodológica contribui para o entendimento de que as entrevistas realizadas nesta Dissertação têm particularidades e estão sujeitas a múltiplas influências, como as expectativas dos entrevistados, a presença do pesquisador e as dinâmicas da interação. Ao adotar essa abordagem, a pesquisa vai além da visão tradicional da entrevista como uma simples coleta de respostas, considerando-a como um evento discursivo complexo que requer análise

cuidadosa e interpretação contextualizada das discussões obtidas.

Silveira (2002, p. 134) também reforça a importância de considerar “a situação da entrevista como um elemento central para uma análise mais aprofundada”. Destaca que nenhum enunciado pode ser compreendido isoladamente, sendo necessário examinar o contexto em que ele foi produzido, incluindo as perguntas feitas pelo entrevistador e as significações que permeiam as palavras utilizadas.

Ao ressaltar a relevância das perguntas do entrevistador, a autora questiona o hábito de minimizar o registro dessas perguntas ou mencioná-las apenas superficialmente. Argumenta que a fala do entrevistador não deve ser vista apenas como um meio de extrair informações verdadeiras, mas sim como um provocador de outras verdades, histórias e lógicas por parte do entrevistado (Silveira; 2002).

Com isso, nessa entrevista deu-se atenção tanto às respostas dos entrevistados quanto às perguntas que foram feitas, reconhecendo o papel do entrevistador na construção do discurso e nas possibilidades de sentido que são instigadas durante a entrevista. Essa abordagem amplia o escopo de análise e permite uma compreensão mais abrangente do discurso produzido nesse contexto específico (Silveira; 2002).

Com relação ao caminho investigativo, o estudo articulou-se com a abordagem de Costa (2007) que reflete sobre a investigação no campo da pesquisa educacional embasada nos estudos pós-críticos. A autora utiliza-se de metáforas e imagens vívidas, como a dos labirintos, para descrever a complexidade e as dificuldades enfrentadas nesse percurso investigativo.

Enfatiza-se a desnecessidade de impor um método específico ou buscar uma verdade absoluta, mas sim compartilhar a experiência de pesquisa com os entrevistados e fornecer uma possível referência para outras/os pesquisadoras/es. Essa postura reconhece a multiplicidade de abordagens e perspectivas na pesquisa educacional (Costa, 2007).

Ao articular os estudos pós-críticos com o método de pesquisa em entrevistas, Costa (2007) evidencia uma preocupação em combinar teorização social pós-estruturalista/ pós-modernista com práticas de investigação concretas. Essa intersecção entre teoria e prática pode enriquecer o campo da pesquisa educacional, proporcionando uma compreensão mais ampla e crítica do ambiente pedagógico.

Por outro lado, no que diz respeito à metodologia e às fontes utilizadas, a revisão bibliográfica de literatura é empregada, esta, que segundo Newman e Gough (2020), busca “investigar questões conceituais para explorar e desenvolver teorias, incluindo estudos que tenham utilizado, em geral, entrevistas e observações, com dados em formato de texto, para compreender um fenômeno de maneira mais rica”.

Em consonância com essa perspectiva, Meyer e Paraíso (2012, p. 9) destacam que a utilização de estratégias metodológicas qualitativas têm como objetivo principal “explorar os campos da educação, tendo por fim influenciar políticas, programas ou práticas”, e esta atitude “requer uma combinação de coragem, clareza teórico-metodológica e otimismo”.

Dessa forma, para Meyer e Paraíso (2012) a pesquisa qualitativa é um método de pesquisa que estuda os aspectos subjetivos dos fenômenos sociais e do comportamento humano. O objeto da pesquisa qualitativa é o fenômeno que ocorreu em um determinado tempo, lugar e cultura. A pesquisa qualitativa aborda tópicos que não podem ser quantificados em equações e estatísticas, em vez disso, busca compreender os símbolos, crenças, valores e relações interpessoais presentes em grupos sociais específicos.

Mesmo com um roteiro, nesta pesquisa, a entrevista ofereceu ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permitiram levantar uma série de tópicos. Além disso, através do sujeito foi possível adaptar o conteúdo a cada caso. Dessa forma, o instrumento empregado não foi utilizado para criar formulações e afirmações prefixadas, mas sim, para facilitar a comunicação entre a pesquisadora e os entrevistados.

Neste contexto, a partir das entrevistas foi possível incluir na pesquisa a perspectiva dos professores, gestores, coordenadores, funcionários em geral, cujas experiências individuais e coletivas constituem, efetivamente, uma resposta sobre o tema geral da pesquisa.

Em concordância com Seidman (2019), entrevistar outra pessoa é convidá-la a romper com sua vida cotidiana e criar sentido em sua vida. Por conseguinte, as entrevistas permitem entrar na perspectiva de outras pessoas e compreender melhor suas experiências vividas e o significado que elas dão a essas experiências (Patton, 2015; Seidman, 2019).

As “abstrações sociais como ‘educação’ são mais bem compreendidas por meio das experiências dos indivíduos cujo trabalho e vida são o material sobre o qual essas abstrações são construídas” (Seidman, 2019, p.09).

Assim, as abstrações sociais em educação permitem observações nas experiências dos outros a partir da nossa ótica (sendo subjetivas e interpretativas em cada situação, não havendo neutralidade), enquanto as entrevistas (especialmente as qualitativas) permitem compreender as experiências dos outros a partir do ângulo deles (Seidman, 2019).

Em contraste aos questionários que são estruturados de maneira mais rígida, as entrevistas possibilitaram explorar problemas em mais profundidade, com a inclusão de novas questões a partir da interação com os entrevistados, buscando, assim, compreender como e por que as pessoas estruturam suas ideias da maneira como o fazem, e como e por que fazem conexões entre ideias, valores, eventos, opiniões, comportamentos etc. (Cohen; Manion;

Morrison, 2018).

As entrevistas foram conduzidas em um ambiente que favoreceu o diálogo e a troca de experiências, permitindo uma compreensão rica e detalhada da visão dos entrevistados. Com base nessa metodologia, tornou-se importante estabelecer um diálogo inicial com o referencial teórico, utilizado como aporte inicial para a análise e interpretação dos dados produzidos por meio das entrevistas. Essa abordagem proporcionou subsídios teóricos consistentes para a compreensão da temática no ambiente pedagógico.

2.2 O diálogo inicial com o referencial teórico

A dissertação fundamentou-se no aporte teórico dos Estudos Culturais, uma abordagem teórica e metodológica que busca compreender e analisar as dinâmicas culturais e as relações de poder presentes na sociedade. No contexto da pesquisa em questão, essa abordagem foi explorada a partir da perspectiva da Linha III, “Diversidade Cultural e Educação Indígena”, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

A Linha III tem como objetivo principal aprofundar os estudos sobre diversidade cultural, valorizando a pluralidade de saberes, práticas e identidades presentes na sociedade, e promover uma reflexão crítica sobre as relações de poder e as formas de exclusão e marginalização que afetam determinados grupos sociais.

Ao utilizar o referencial teórico dos Estudos Culturais, a pesquisa sobre a percepção dos profissionais de educação em relação à temática de gênero e sexualidade nas práticas de ensino está alinhada com os objetivos dessa linha de pesquisa, uma vez que aborda questões de diversidade e busca compreender como tais temáticas são abordadas e compreendidas no contexto escolar.

Como bem observado na obra de Silva e Backes (2018, p.1) os Estudos Culturais abrangem um “campo de luta e contestação”, portanto, esta pesquisa foi realizada no campo de estudo, em Educação, tendo como referência teórica os Estudos Culturais, os quais, são um campo teórico que podem, segundo Backes, Pavan e Fetzner (2021, p. 10) se assumir, ou, articular-se em um discurso “antidisciplinar, pós-disciplinar, interdisciplinar ou multidisciplinar”, buscando explorar formas de produção ou criação da cultura, dando-lhes significados em constante transformação e os difundindo na sociedade atual.

Os Estudos Culturais abrangem a história, a filosofia, a sociologia, a etnografia, a teoria literária e outras, pois conforme descreve Hall (2003) não há que se falar em uma

institucionalização ou academismo dos estudos culturais, em razão de possuírem um caráter transgressor e contestador dos padrões heteronormativos. Possuem como trio fundador os autores britânicos Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson.

Nesta pesquisa, deu-se relevância também aos estudos propostos pelo autor Stuart Hall, que apesar de não estar incluído no trio fundador dos estudos culturais, tal como apontado por Backes, Pavan e Fetzner (2021, p. 2), tem um impacto mundial positivo em suas contribuições.

A importância dos estudos culturais é destacada, assim como a contribuição significativa do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, amplamente reconhecido internacionalmente. Nos últimos anos, ele tem sido alvo da onda conservadora que tem marcado a política brasileira, no entanto, na área da educação, sua pedagogia tem ganhado cada vez mais força.

Além disso, é necessário superar visões dicotômicas e dualistas, o que revela a relevância dos Estudos Culturais desde Stuart Hall. Também é fundamental considerar análises advindas de uma perspectiva pós-colonial, como as apontadas por Homi Bhabha, Frantz Fanon, Walter D. Mignolo e Boaventura de Sousa Santos.

Inicialmente, recorre-se ao teórico brasileiro, Freire (1999, p. 17), quando se busca explicar que "[...] falar do dito não é apenas re-dizer o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer".

Segundo Freire (2002), o trabalho teórico e intelectual deve estar vinculado a um compromisso político de transformação da realidade injusta e opressiva da sociedade capitalista. Dessa forma, a intersecção entre os estudos culturais, a perspectiva freireana e as análises pós-coloniais podem enriquecer ainda mais a compreensão dos desafios enfrentados na busca por uma educação emancipadora e igualitária.

Em análise aos textos científicos de Costa, Wortmann e Silveira (2019) tendo com enfoque entender a emergência e expansão dos Estudos Culturais no Brasil, Backes, Pavan e Fetzner (2021, p.3) identificam que:

Não deixa de ser, no mínimo, curioso que os estudos culturais no Brasil tenham se originado, conforme apontam as autoras, em parte, em função do desejo de desarticular a educação do pensamento freiriano, porque, como pretendemos argumentar, há convergências possíveis. No entanto, apesar de curioso, foge ao objetivo deste artigo tratar disso. Não nos deteremos no que Freire incomodava, e talvez, em maior parte, no que os freirianos incomodavam, nem nos interesses que estavam implicados, nem nos saberes/poderes que os mobilizaram, nem nos efeitos que a ânsia pela desarticulação do pensamento freiriano trouxe para os estudos culturais. Nossa questão central é argumentar que, apesar dessa marca de origem no Brasil, assumida por parte de seus praticantes, os estudos culturais, um campo teórico que se assume ora como antidisciplinar, ora como pós-disciplinar, ora como interdisciplinar, ora como multidisciplinar, ora com algumas dessas ou todas essas

características, podem articular-se com as teorizações de Paulo Freire (Backes; Pavan, Fetzner, 2021, p. 3).

Dessa forma, os estudos culturais têm uma posição de atravessamento e reflexões contra a ordem capitalista em face das suas “aberrações” sócio produzidas, estas exemplificadas por Backes, Pavan e Fetzner (2021, p. 4) quais sejam: “o sofrimento incomparável de milhões de pobres, mulheres, negros, indígenas, sistematicamente vítimas dos processos de opressão, em função de questões de classe, raça, gênero”, e ainda “a pobreza em abundância”.

Ao passo que levantar questionamentos e realizar abordagens teóricas em combate a este sistema de opressão e discriminação continua sendo uma luta fundamental dos Estudos Culturais.

Neste contexto, Freire (2002) argumenta que o trabalho teórico e intelectual precisa estar vinculado a um compromisso político para transformar as realidades de injustiça e opressão nas sociedades capitalistas.

A chave para a mudança é o vínculo permanente entre teoria e ação, não sua separação. Para Freire (2002, p. 24), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando ‘blabláblá’ e a prática, ativismo”.

Em centralidade da cultura, Hall (1997) busca examinar a cultura, objeto do contexto das tendências e direções contraditórias, bem como, da mudança social em relação ao novo milênio. Com base no teórico, não há que se afirmar que “tudo é cultura”, mas que toda prática social depende e se relaciona com um significado, e, conseqüentemente, a cultura é uma das condições constitutivas dessa prática.

Assim, se assume que toda prática social tem uma dimensão cultural, ou seja, toda prática social tem seu próprio caráter discursivo, ao passo que há uma estrita relação entre cultura e poder:

Quanto mais importante — mais — “central” — se torna a cultura, tanto mais significativas são as forças que a governam, moldam e regulam. Seja o que for que tenha a capacidade de influenciar a configuração geral da cultura, de controlar ou determinar o modo como funcionam as instituições culturais ou de regular as práticas culturais, isso exerce um tipo de poder explícito sobre a vida cultural (Hall, 1997, p. 15).

Dessa forma, ainda conforme Hall (1997) embora os estudos do referido autor não tenham se concentrado diretamente nessas temáticas, é possível estabelecer conexões entre suas ideias e essas questões.

Conforme mencionado anteriormente, as reflexões de Hall (1997), permitem

compreender as relações sexuais e de gênero como sendo influenciadas pelas condições políticas, econômicas e sociais que estruturam a vida em sociedade. Por meio dos Estudos Culturais, ele enfatiza a importância de analisar as práticas e representações culturais como processos dinâmicos, sujeitos a transformações e moldados pelos contextos sociais, políticos e econômicos.

Nessa perspectiva, ao aplicar as ideias de Hall (1997) ao estudo das temáticas de gênero e sexualidade, é possível perceber que essas questões não são isoladas, mas estão intrinsecamente ligadas aos sistemas de poder e às estruturas sociais. Através da análise das lutas e conquistas dos movimentos feministas, por exemplo, compreende-se que as discussões sobre gênero e sexualidade são construídas em um âmbito político-social e cultural, sendo influenciadas pelas dinâmicas de poder.

Dessa forma, o referencial teórico de Stuart Hall (1997) utilizado nesta pesquisa, permite uma compreensão mais abrangente e crítica das relações de gênero e sexualidade. Por meio desse arcabouço teórico é possível analisar como as questões de gênero e sexualidade são moldadas por fatores políticos, econômicos e culturais, contribuindo para uma abordagem contextualizada e sensível nas práticas de ensino e na percepção dos profissionais de educação.

Na tentativa de entender as dimensões de poder dentro de uma cultura, o autor Bhabha (2003) defende que toda cultura é híbrida, e que a hipótese de não haver uma imposição absoluta na interação entre culturas não significa desconsiderar estratégias de manutenção do poder colonial.

Homi Bhabha em seu livro “O local da cultura” (1998), defende que há um deslocamento do debate da diversidade cultural para a chamada diferença cultural, de modo que, permite-se um olhar diferenciado sobre o fazer da cultura. Dessa forma, o autor propõe pensar na fronteira da cultura como um problema de expressão e aponta a necessidade da abertura de possibilidade “de outros tempos de significado cultural e outros espaços narrativos” (Bhabha, 1998, p. 45).

A partir da observação da teorização de Bhabha (1998), denota-se que ele defende o lugar híbrido da cultura, e que isso é positivo, pois é um espaço destinado a reforçar uma reivindicação política, e tenta operar com os conceitos de tradução, negociação, lugar e diferença. O autor articula o modo de pensar na nação em pluralismo, e coloca o lugar de “enunciação” como a rejeição das categorias puras e elege o hibridismo como fio condutor.

Como se observa, ainda que não seja absoluto, para combater o poder colonial se exige uma articulação estratégica do conhecimento sobre os diferentes grupos culturais sem questionar a singularidade das diferenças.

Como adverte o autor Bhabha (2003), o poder colonial não pode ser ignorado, principalmente quando se lembra de suas tentativas de aniquilar as culturas subjogadas, com suas estratégias de estereotipar a diferença para reduzi-la à mesmice essencial.

Mas também é verdade que esta dominação, pelo seu caráter híbrido, cria regiões fronteiriças onde negociar o inegociável se torna obrigatório, e é nesta região que se espera construir uma política de diferença no currículo na tentativa de discutir, questionar e entender a importância dos debates relacionados aos discursos culturais das questões de gênero e sexualidade no currículo escolar.

Tal afirmação está em consonância com Meyer (1999, p. 76), que afirma que as identidades e as diferenças étnicas são produzidas histórica, contingencial e relacionalmente, e seus “[...] sentidos e efeitos de poder são continuamente transformados por (e no interior de) lutas políticas”

O campo de luta e contestação que se busca nesse trabalho é fruto da evolução do movimento feminista. Conforme Hall (2003) a experiência do desenvolvimento social com o feminismo foi particularmente produtiva para o campo dos Estudos Culturais. Mostrou como as relações de poder eram (e continuam sendo) muito mais complexas do que até então se poderia supor.

De modo mais específico, buscou-se mostrar a dimensão sexuada do poder, contrastado com o paradigma da violência dentro das questões relacionadas ao gênero. Para isso, é importante considerar Hall (2003), porque o autor aponta a importância do pós-feminismo:

Com o pós-feminismo, é possível obter uma compreensão mais aprofundada de como o contrato sexual sustenta o contrato social. Domínios como família, sexualidade, saúde, alimentação e vestuário, que antes pertenciam fundamentalmente ao âmbito privado, tornaram-se parte de um campo ampliado de contestação público e político. As distinções claras entre as esferas doméstica e pública não se sustentam, principalmente após a entrada em massa das mulheres e das atividades "privadas" anteriormente associadas ao doméstico. Em todo lugar, o "pessoal" se tornou "político" (Hall, 2003, p. 80).

O pós-feminismo convida a questionar as fronteiras tradicionais entre o público e o privado, reconhecendo que as esferas estão interconectadas e influenciam-se mutuamente. Assim, as questões pessoais, incluindo a família, o gênero e a sexualidade, passaram a ser objetos de contestação e debate político.

Esse processo de ampliação do campo público e político de contestação foi impulsionado por movimentos feministas que buscavam problematizar as normas e as estruturas de poder presentes. Com o pós-feminismo, houve uma compreensão mais complexa e crítica das relações sociais e políticas, permitindo uma análise abrangente das dinâmicas da

sociedade e das formas de resistência e transformação.

Um problema social no campo da educação não se trata de apontar acusadoramente os propósitos ou a qualidade quando dentro desse tipo de pesquisa, mas, através dos teóricos dos Estudos Culturais será possível conceber o surgimento e/ou intensificação da discussão sobre a temática, e em especial, com relação à diversidade sexual e de gênero.

O referencial teórico também se estrutura a partir dos autores referência na discussão sobre gênero e sexualidade. Não existe uma única área disciplinar responsável pela noção da categoria de gênero, pois ao estudá-la observa-se que esta é área multidisciplinar que engloba diversos campos do conhecimento, e deriva de debates e estudos que atravessam diferentes disciplinas como como ciências sociais, ciências da saúde, sociologia, antropologia, psicologia, estudos culturais, ciência política, entre outros.

Apesar disso, a categoria de gênero foi reapropriada pelos discursos do feminismo teórico de meados dos anos 70 e 80 como uma crítica radical aos postulados atuais em torno da sexualidade e mencionada especialmente na discussão de Rubin (1986) com a psicanálise freudiana e a antropologia estruturalista, e com De Lauretis (1987, p. 3-30), que questiona a noção Foucaultiana do dispositivo moderno da sexualidade, que teria "esquecido" a produção de gênero de subjetividades para através do qual o poder opera de forma diferenciada.

No entanto, Rubin (1989, pp. 13-16) em seu artigo "Refletindo sobre sexo: notas para uma teoria radical da sexualidade" propõe uma conceituação de "gênero" e "sexualidade". Segundo a autora, o conceito de gênero refere-se à organização social das diferenças sexuais, destacando as normas, papéis e relações que são atribuídos socialmente com base no sexo biológico.

Rubin (1989, pp. 18-22) argumenta que o gênero "é uma construção social e cultural que opera em conjunto com a dimensão biológica do sexo para moldar as experiências e identidades individuais e coletivas". Ressalta a importância de entender o gênero como uma categoria relacional, ou seja, as relações entre homens e mulheres são mediadas pelo gênero e pelas expectativas sociais associadas a ele.

Em relação à sexualidade, Rubin (1989) propõe uma perspectiva que a entende como uma construção social complexa que envolve não apenas os aspectos biológicos, mas também as normas, valores e práticas culturais relacionadas ao desejo, comportamento e identidade sexual. Destaca a importância de reconhecer a diversidade de expressões e experiências sexuais, questionando as normas e tabus sociais que podem restringir a liberdade sexual.

Dessa forma, Rubin (1989) propõe uma análise crítica das concepções tradicionais de

gênero e sexualidade, buscando enfatizar sua dimensão social e cultural, bem como abrir espaço para diferentes formas de vivenciar e entender essas dimensões da experiência humana.

Sedgwick (1989), entre muitas outras referências, discute e retoma a proposta de Rubin sobre a noção Foucaultiana de sexualidade para produzir uma crítica aguda à noção de gênero e diferença sexual que operava de forma heterogênea nos discursos do feminismo teórico.

Também Sedgwick (1990) em seu livro *The Epistemology of the Closet* (A Epistemologia do Armário), abre um espaço de reflexão sob o que se chamou de “teoria queer”, questionando a dicotomia sexo-gênero.

Sua proposta analisa como a separação entre sexo e gênero supõe a distância entre aquelas irreduzíveis diferenças biológicas denominadas “sexos” e, por outro lado, “gênero” como a diferença cultural cujo binarismo principal funciona através da dicotomia homem / mulher.

Segundo Sedgwick (1989), a ênfase na centralidade da categoria “gênero” diz respeito a uma tendência crescente de minimizar a atribuição de características ao sexo biológico e maximizar o peso das construções sociais, a fim de desconstruir posições mais desfavorável para a (s) mulher (s). No entanto, a circunscrição do sexo a essas características mínimas operou para deixar o reduto “biológico” que o definia inquestionável.

Nas palavras de Sedgwick (1989) sexo é um termo que se estende indefinidamente além do sexo biológico:

[...] É praticamente impossível colocar no mapa delimitado pela distinção feminista entre sexo e gênero todo o alcance do que a cultura moderna chama de 'sexualidade' e também de 'sexo' (a série de atos, expectativas, narrativas, prazeres, formações de identidade e conhecimento [...] que tende a se agrupar principalmente em torno de certas sensações genitais, embora não as defina de forma adequada) (Sedgwick, 1989, p. 43).

No entanto, as noções de gênero e sexualidade, baseadas em axiomas binários como cultura / natureza, sexo / gênero, homem / mulher, entre outros, têm normativamente prescrito e moldado os processos de subjetivação.

Nesse quadro, seguindo a proposta de Sedgwick (1989), entendemos que a sexualidade ocupa o lugar em que o gênero foi historicamente pensado - isto é, a variável cultural, relacional.

Assim, a compreensão complexa e heterogênea da sexualidade permite compreender que muitas dimensões relacionadas à sexualidade não necessariamente respondem ou estão vinculadas às questões de gênero. Embora o gênero não pudesse existir sem um conceito específico de sexualidade, muitas outras dimensões da sexualidade não têm esse relacionamento

específico.

Essas reflexões sobre gênero e sexualidade, contribuíram para uma compreensão mais ampla e contextualizada dessas categorias, destacando seu caráter social e cultural. Essa abordagem tem proporcionado espaço para diferentes formas de vivenciar e compreender as dimensões da experiência humana, desafiando paradigmas tradicionais e buscando promover a igualdade e o respeito às diversidades.

Nesse contexto, a discussão sobre gênero e sexualidade também se conecta de forma relevante ao tema da violência, especialmente aquela perpetrada contra mulheres, crianças e adolescentes, o que também se relaciona com a forma de combate empregada a estes tipos de violência que foram instituídos pelas legislações brasileiras.

Inicialmente é imperioso destacar que, conforme Santos et al (2019), a violência é tão antiga quanto o mundo, e está ligada às origens, evolução e desenvolvimento do homem. Desde os tempos antigos, existem referências em escritos de filósofos e pensadores como Heráclito e Aristófanes, ambos do século V a.C. Dessa forma, violência é universal no tempo porque esteve e continua presente, liderando as causas da morte nas mulheres e no espaço, e, se infiltra em todas as sociedades, independentemente do seu grau de desenvolvimento.

Neste entremeio Barros (2018, p. 22) defende que a violência contra a mulher é uma consequência da desigualdade histórica de gênero estabelecida dentro das sociedades e das estruturas de poder. Está enraizada em padrões culturais, religiosos e em práticas ou costumes tradicionais.

Durante a história, as mulheres viveram formas de violência mais ou menos intensas, onde está presente na maioria das sociedades, mas muitas vezes não são reconhecidas e aceitas como parte de manter “ordem” de um patriarcado estabelecido (Santos; Izumino, 2015).

A violência sexual é uma grave manifestação de desigualdade entre homens e mulheres, adultos, crianças e adolescentes, caracterizado como um ataque à dignidade e integridade humana. Entretanto, tal violência, afeta as mulheres de maneira diferente, e, principalmente as crianças e adolescentes.

No Brasil, quem protege as crianças e os adolescentes é o Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiro, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o qual é uma legislação que estabelece regras para a prevenção da violência sexual e cuidados abrangentes para crianças e adolescentes, além de definir violência sexual como qualquer ato libidinoso com ou sem conjunção carnal, realizado sobre uma criança ou adolescente menor de 14 (quatorze anos), usando a força ou qualquer forma de coerção física, psicológica ou emocional, e aproveitando as condições de indefensabilidade, desigualdade e relações de poder entre a vítima e o agressor.

Igualmente, o Código Penal brasileiro, através do Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940, também estabelece regras com o intuito de conscientização, prevenção e punição das demais formas de violência e discriminação contra a mulher, e especial, tipifica o estupro de vulnerável, o qual, é descrito no Artigo 217-A do Código Penal.

Como foi observado, a compreensão das dinâmicas de poder e das construções sociais relacionadas a gênero e sexualidade são fundamentais para a compreensão e o enfrentamento da violência nesses contextos. E atualmente, a legislação brasileira tem buscado avançar na proteção dos direitos das mulheres, crianças e adolescentes, por meio de leis que criminalizam a violência doméstica, a exploração sexual e outras formas de violência baseadas, especialmente, no gênero e na idade.

A abordagem crítica das categorias de gênero e sexualidade, como discutido anteriormente, estabelecem uma base sólida para compreender a complexidade das formas de violência de gênero, feminicídio e estupro de vulneráveis.

Destaca-se que a compreensão das dinâmicas de poder e das construções sociais relacionadas a essas categorias é fundamental para enfrentar e combater tais formas de violência de gênero, feminicídio e estupro de vulneráveis. No mais, a legislação brasileira tem avançado no sentido de proteger os direitos das mulheres, crianças e adolescentes, por meio de normas que criminalizam a violência doméstica, a exploração sexual e outras formas de violência baseadas principalmente no gênero e na idade.

No próximo capítulo, será abordada a relação entre gênero, sexualidade e identidade, explorando como esses aspectos influenciaram as formas de violência mencionadas anteriormente e que serão mais aprofundados nas seções subsequentes deste estudo.

3 FORMAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO, FEMINICÍDIO E ESTUPRO DE VULNERÁVEIS

3.1 Gênero, sexualidade e identidade

O gênero não surge apenas como um termo relacionado à dimensão biológica, mas é o resultado de um diálogo científico e social que analisou a sua função dentro da concepção humana. Nesse sentido, este subitem tem como objetivo explicar o conceito de gênero e destacar a importância de compreendê-lo a partir de uma perspectiva teórica feminista. É fundamental considerar que refletir sobre gênero implica reconhecer a persistente desigualdade estrutural entre homens e mulheres, alicerçada nas normas heteronormativas de orientação sexual (cis).

As pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído no nascimento são cisgêneros (masculino ou feminino cis). Uma pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi imposto ao nascer pode ser uma mulher trans, um homem trans ou uma pessoa não-binária (Spizzirri, et al, 2014).

Para iniciar este estudo é necessário compreender de onde surgiu a palavra “gênero”. Inicialmente, a autora Mary Wollstonecraft (1792) na obra “Uma Reivindicação pelos Direitos da Mulher”, analisou as diferenças da educação recebida por homens e mulheres durante o século XVIII.

Sua publicação foi revolucionária para a época, já que contrariava diversas teorias que suscitavam a existência de fatores biológicos, ou mesmo desígnios divinos, para existência de uma divisão entre homens e mulheres em papéis intelectuais e sociais, mas ainda não identificou o que era gênero, apenas contrastou os papéis sociais da época e sua representatividade.

Sob a tentativa de analisar a figura feminina na sociedade francesa, Simone de Beauvoir identifica em seu livro, “O Segundo Sexo” (1970), que a opressão das mulheres é muito diferente da observada em outros grupos. Segundo a autora, as mulheres não são minoria nas sociedades, nem mesmo tendência de opressão de outros grupos, porque sequer eram consideradas um pequeno grupo de oposição social ou cultural, já que não eram reconhecidas como indivíduos com seus próprios ideais, mas sim associadas ou reconhecidas por seus vínculos com os homens.

A autora acreditava que as próprias mulheres deveriam reconquistar suas identidades, seus propósitos, suas próprias ideias. A frase de Beauvoir (1967, p. 09) "não se nasce mulher, mas se torna" é fundamental para a compreensão de sua obra. O feminismo de Simone de Beauvoir fundamenta-se sobre a necessidade de se “reidentificar” como seres livres e

individuais subjetivamente, não apenas da perspectiva social em que se vive.

Ela mostra o impacto da cultura na condição humana, não apenas apontando o problema da libertação da mulher, mas todas as questões relacionadas à opressão cultural, examinando leis, religiões e costumes, e reivindicando e reavaliando, à sua maneira, todas as estruturas sociais

No entanto, para estabelecer todo um novo campo de estudo e dar sustentação científica contra a naturalização da desigualdade entre homens e mulheres, o uso da terminologia “gênero” apenas emergiu a partir de 1955, em um texto científico analisado por meio de um Boletim Médico Diário que versava sobre o hermafroditismo³, proposto pelo psicólogo e sexólogo americano Money e Hampson (1955).

Segundo Serapião (2020, p. 48), professor da Faculdade de Medicina da UFRJ, Androginia é “mistura dos gêneros masculino e feminino”. Esse termo é muito discutido ao longo da literatura médica, histórica, filosófica e cultural-sociológica e alguns autores até mesmo se utilizam erroneamente de outros termos como “travestismo”.

O psicanalista Mezan (1973, s/p), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, assinalou em entrevista à Revista de São Paulo que: “androginia é resultado de fatores sociais que aos poucos esfumam as diferenças entre os gêneros e embaralham a consciência que homens e mulheres tinham de sua identidade e função social”.

Para eles, o significado psicológico de estudar a androginia é que a condição permitiria descobrir uma riqueza de evidências sobre o desenvolvimento da sexualidade humana em geral. Estes teóricos, utilizaram a palavra gênero para diferenciar o conceito do sexo anatômico (biológico) daquilo que ele defendia ser o chamado “sexo psicológico”.

Dessa forma, Money, Hampson e Hampson (1955, p. 285) defendiam que o sexo anatômico não seria um elemento definidor da masculinidade e feminilidade, mas sim, que o gênero era um definidor dos papéis sociais:

Pelo termo papel de gênero, nós queremos dizer todas aquelas coisas que uma pessoa diz ou faz para se mostrar como tendo o status de menino ou homem, menina ou mulher, respectivamente. Isso inclui, mas não se restringe à sexualidade no sentido de erotismo. Um papel de gênero não é estabelecido no nascimento, mas é construído cumulativamente através de experiências confrontadas e negociadas – através de aprendizagens casuais e não planejadas, através de instruções explícitas e inculcações,

³ O termo "hermafroditismo" foi usado pela primeira vez na literatura médica pelo médico suíço, Theophile Bonet em 1679, em seu livro "Sepulchretum: sive anatomia practica ex cadaveribus morbo denatis" (Sepulchretum, ou Anatomia Prática de Cadáveres Afetados por Doenças). Bonet (1679) usou o termo para descrever casos em que uma pessoa tinha características sexuais tanto masculinas quanto femininas. Desde então, o termo "hermafroditismo" tem sido usado para descrever uma ampla variedade de condições médicas intersexuais em que uma pessoa nasce com características sexuais ambíguas ou mistas. No entanto, hoje em dia, o termo "hermafroditismo" não é mais amplamente usado em medicina, sendo considerado desatualizado e estigmatizante. Em vez disso, os profissionais de saúde preferem usar termos mais precisos e descritivos para descrever as diferentes condições intersexuais.

e através de, espontaneamente, colocar juntos dois e dois para formar às vezes quatro e às vezes, erroneamente, cinco. Resumindo, um papel de gênero é estabelecido de maneira muito similar a uma língua nativa (Money; Hampson; Hampson, 1955, p. 285)

Dessa forma, através de seus estudos, Money, Hampson e Hampson (1955) realizaram uma distinção entre sexo biológico e psicológico, e, entenderam a concepção do gênero através de papéis sociais. Antes disto, era incomum usar a palavra "gênero" para se referir a qualquer coisa além de categorias gramaticais.

Pensando na existência desta terminologia, os (as) filósofos (as), e os movimentos feministas teóricos e contemporâneos, compreendidos entre a Revolução Francesa de 1789 e os dias atuais, ao longo dos anos precisaram levantar questões teóricas que lhes permitiriam abordar, de forma introdutória, o seu pensamento geral. Entre as diversas questões levantadas temos as seguintes indagações: Como pensar o gênero? Por que o modelo hétero normativo é dominante nas sociedades? Qual é o lugar do discurso de gênero em tudo isso?

Foram algumas das perguntas que a filósofa, pós-estruturalista estadunidense, do feminismo contemporâneo, Butler (2013), desenvolveu em seu estudo. A autora argumenta que o tema sobre gênero não pode ser pensado a não ser em um contexto interdisciplinar: "O estudo de gênero envolve teoria acadêmica e pesquisa empírica, mas também envolve políticas que afetam a vida cotidiana de todos os tipos de pessoas" (2013, p. 53).

Para exemplificar isso, ela argumenta que estudar o trabalho das mulheres é pensar em igualdade política, bem como falar sobre sexualidade e gênero, é discutir economia, política e teoria social, e psicologia, ou seja, são necessárias diversas perspectivas para compreender a realidade histórica e política do gênero.

O mérito do pensamento de Butler (2013) é produzir uma ruptura das categorias gerais sobre as ideias de sexo e gênero que são aceitas sem questionamento crítico. Ela vai argumentar que é preciso desnaturalizar e desessencializar certos conceitos que "nos são dados" e romper com as dicotomias pensadas para desdobrar o tema de gênero em outras dimensões (2013, p. 48).

Diante disso, uma das primeiras críticas que se levantará está relacionada à teoria que sustenta que o sexo é natural, biologicamente dado, enquanto o gênero é socialmente construído. Ela explica que essa teoria só permite pensar dentro da lógica do binarismo de gênero, ou seja, que existem apenas dois gêneros (masculino e feminino) e que isso, por sua vez, pressupõe somente a existência da heterossexualidade.

A ideia de um "sexo natural" que se organiza apenas com base em duas opções opostas

e complementares, perpetua e sustenta o modelo hétero normativo que rege a sociedade. Esse modelo impõe apenas duas opções aos corpos: ser mulher e homem, comportar-se de maneira feminina ou masculina, respectivamente, e desejar apenas o sexo oposto.

Para Butler (2013, p. 24), questionar a "naturalidade do sexo" não significa negar a materialidade do corpo ou dizer que o corpo não existe, mas que o corpo deve ser pensado como um campo de relações dependente e interdependente. "Se o corpo for tratado como nada mais do que uma coisa discreta e verificável, perderemos de vista as relações nas quais ele existe" (Butler, 2013, p. 30).

Nesse mesmo contexto, a contribuição de Joan Scott (1995) para a teoria de gênero é essencial, pois, seus estudos sobre a história do feminismo e o esforço de articulação da categoria gênero a partir de um cenário histórico também determinado pela presença e participação das mulheres alimentou debates mais atuais sobre relações e identidades ligadas ao gênero.

Sua influência foi primordial, pois propôs uma interpretação que conseguiu unificar posições aparentemente incompatíveis sobre questões de gênero. Assim, a abordagem da obra de Scott (1995) no contexto da sociedade atual indica que a noção de gênero e as relações de gênero são um tema em aberto, apesar de já terem se passado mais de 25 anos desde que a autora propôs seu modelo interpretativo.

No final da década de 1960, a geração de Scott vivenciou a crise das divisões disciplinares nas ciências sociais produzida por uma forte crítica às bases epistemológicas, teóricas e metodológicas que redefiniram seus campos e objetos de estudo.

A vida acadêmica de Scott (1988) como historiadora começou na década de 1970, quando ela realizou estudos sobre a Revolução Francesa, e continuou com a história social onde a obra de Thompson et al (2004) "A formação da classe operária inglesa" (publicado em 1963) permitiu a Scott (1988) realizar sua crítica.

Scott (1988) argumentou que faltou distância por parte do historiador britânico em relação à definição da classe trabalhadora, uma vez que ele a definiu apenas em termos masculinos, omitindo completamente a contribuição das mulheres. Não apenas deixou de mencionar o papel das mulheres trabalhadoras e sua participação como militantes sindicais, mas também negligenciou o importante papel desempenhado por mães, esposas e filhas na garantia da reprodução da vida cotidiana.

A partir desse momento, Scott (1988) propôs um programa de trabalho e pesquisa voltado para visibilizar e refletir sobre a experiência das mulheres, incorporando-se ativamente como historiadora feminista no debate acadêmico de seu tempo e geração.

Dáí surge um trabalho que se desenvolve e visa questionar a história convencional, cujo propósito é mostrar que a exclusão das mulheres da narrativa histórica não se resolve adicionando-as como subárea ou especialidade da disciplina, pois sua mera presença e visualização não coloca em xeque a ideia de “homem universal”, que confunde o humano com o masculino e filtra tanto na linguagem da pesquisa quanto no relato histórico.

Scott (1988) questiona as bases epistemológicas dessa forma de reflexão e levanta a necessidade de uma nova história que inclua o ser humano com tudo e com suas identidades sexuais.

Nessa tarefa, Scott (1988) orientou seu trabalho por dois caminhos paralelos: o político, desenvolvido nas universidades para abrir espaços para mulheres em igualdade de condições, e o acadêmico, onde ainda exhibe uma trajetória voltada para a criação de sua proposta disciplinar.

Como se observa, analisar uma situação a partir de uma perspectiva de gênero permite compreender que a vida de mulheres e homens pode mudar na medida em que não é “naturalmente” determinada.

Essa perspectiva observa a vida de mulheres e homens quanto às relações que existem entre eles. Essa abordagem questiona os estereótipos padrões e hétero normativos e abre a possibilidade de desenvolver novos conteúdos de socialização e relacionamento entre os seres humanos.

Embora os estudos de Hall (2014, p. 40) se refiram a identidade cultural na pós-modernidade, é possível relacionar seus ideais ao conceito de identidade de gênero. Ao atribuir a necessidade de observar a diferença entre as perspectivas estruturalista e pós-estruturalista em relação à centralidade do ser, Hall destaca cinco grandes momentos de progresso na teoria social e nas humanidades que contribuiriam para a descentralização do sujeito. Essa descentralização também é fundamental e pode ser utilizada para compreender a complexidade da identidade de gênero de modo que ela também é construída e negociada dentro de relações sociais.

Inicialmente, observa-se a descentralização a partir do pensamento das teorias marxistas em relação às atividades do ser social, situando o sujeito nas grandes estruturas que sustentam a sociedade moderna (Hall, 2014).

Sucessivamente, a segunda descentralização resulta da descoberta do inconsciente através da teoria psicanalítica de Sigmund Freud, que rompe com o conceito de sujeito racional cartesiano (Hall, 2014).

O terceiro momento da descentralização remete à teoria linguística de Saussure (2014), que argumenta: “[...] não somos em nenhum sentido ‘autores’ dos enunciados que emitimos ou dos sentidos que expressamos na linguagem [...] O significado é inerentemente instável: busca

o fechamento (identidade), mas é constantemente perturbado (pela diferença)” (Saussure, *apud* Hall, 2014, pp. 40-41).

O quarto momento importante de descentralização da identidade e do sujeito diz respeito às obras de Foucault (2001), por meio do conceito de "poder disciplinar" emergente na sociedade do século XIX, que visa "docilizar" o corpo e o comportamento dos sujeitos por meio de instituições que fiscalizavam e disciplinavam as populações no tempo moderno.

O quinto e último momento diz respeito à influência do feminismo, tanto como crítica teórica quanto como movimento social que levanta inúmeras questões políticas e sociais sobre como os sujeitos masculinos e femininos são constituídos, incluindo questões como subjetividade, formação de identidades sexuais e de gênero etc.

Após explorar os estudos de Hall (2014) em relação à descentralização do sujeito, é pertinente dar continuidade ao tema com o pensamento de Butler (2013) sobre identidade de gênero, esta conhecida por suas contribuições significativas para a teoria *queer* e os estudos de gênero.

Butler (2013, p. 37) condena o conceito que constrói acepções acerca da “identidade”, porque identifica isso como algo padronizado, momentos que são reconhecidos e valorizados apenas quando se enquadram em padrões predeterminados, de modo que aqueles que a evitam são considerados *queer*.

Queer no Inglês significa um indivíduo “estranho”, “bizarro” e “esquisito”, segundo Andrade e Nicolaidis (2021) esse termo é geralmente associado àquele que não se identifica em um gênero cis heteronormativo. Essa palavra, inclusive, era utilizada para ofender minorias sexuais como homossexuais e travestis, e atualmente essa terminologia é utilizada por muitos autores das teorias críticas e pós-críticas representando uma identidade porque se põe contra a normalização do “eu” social, e não se prende a identidade construída e imposta:

O que pode então significar “identidade”, e o que alicerça a pressuposição de que as identidades são idênticas a si mesmas, persistentes ao longo do tempo, unificadas e internamente coerentes? Mais importante, como essas suposições impregnam o discurso sobre as “identidades de gênero”? Seria errado supor que a discussão sobre a “identidade” deva ser anterior À discussão sobre a identidade de gênero, pela simples razão de que as “pessoas” só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis (Butler, 2013, p. 37).

Sob a mesma ótica Skliar (2003, p. 39) tece uma crítica em relação a concepção de “identidade”. Segundo o teórico, “se multiplicam as identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma”. Assim, se observa

um processo que tenta impor certa normatividade, considerando a construção das “identidades”.

Demonstra o autor em relação a sua crítica sobre a “identidade” que ao identificar-se em algo, o “outro”, como assim chama aquele visto como diferente dentro de um discurso, ao invés de se construir sua identidade e sua representação social, acaba se rotulando, e sendo controlado pela comunidade normativa, e passa pelo processo que ele intitulou como “disciplinamento social”:

A sociedade disciplinar assume a forma de um *mapa* que representa uma demarcação estrita de territórios, o que permite observar e controlar os sujeitos, reparar suas presenças e suas ausências; é o panóptico de Foucault, que sugere a possibilidade de ver e de fazer tudo, sempre, ocupando uma posição superior, de privilégio (Skliar, 2003, p. 100).

Desse modo, o mapa da sociedade disciplinar leva a pensar que "as exclusões da generalidade do tráfego social", ou seja, “a identidade” fosse percebida a partir de uma matriz geral da inclusão, da cura, da reabilitação, da normalização, mas além disso, estaria a criar rótulos do que é o outro, e a defini-lo e padronizá-lo como forma de incluí-lo.

Louro (1997, p. 27), por outro lado, defende que “a identidade é sempre construída, não dada nem acabada em um dado momento”. É impossível estabelecer o momento – seja nascimento, adolescência ou na fase adulta, este último pode ser considerado como aquele em que a identidade de gênero é “estabelecida” ou “assentada”. A autora assume que as identidades não são constitutivas, instáveis (não fixas) e, portanto, são sempre passíveis de transformação.

No contexto das reflexões de Louro (2008) sobre a influência do determinismo de gênero desde o nascimento, é possível compreender como a sociedade perpetua dualismos binários, limitando a compreensão da identidade de gênero a categorias pré-estabelecidas. A imposição de cores específicas, como o azul para meninos e o rosa para meninas, exemplifica a forma como os papéis de gênero são socialmente construídos desde cedo.

Foucault (2004, p. 59) também condena este determinismo: “[...] discursos afetivos, mitológicos”. O meio social construiu e comunicou esses conceitos padronizadores, e sempre manteve forte sua propagação.

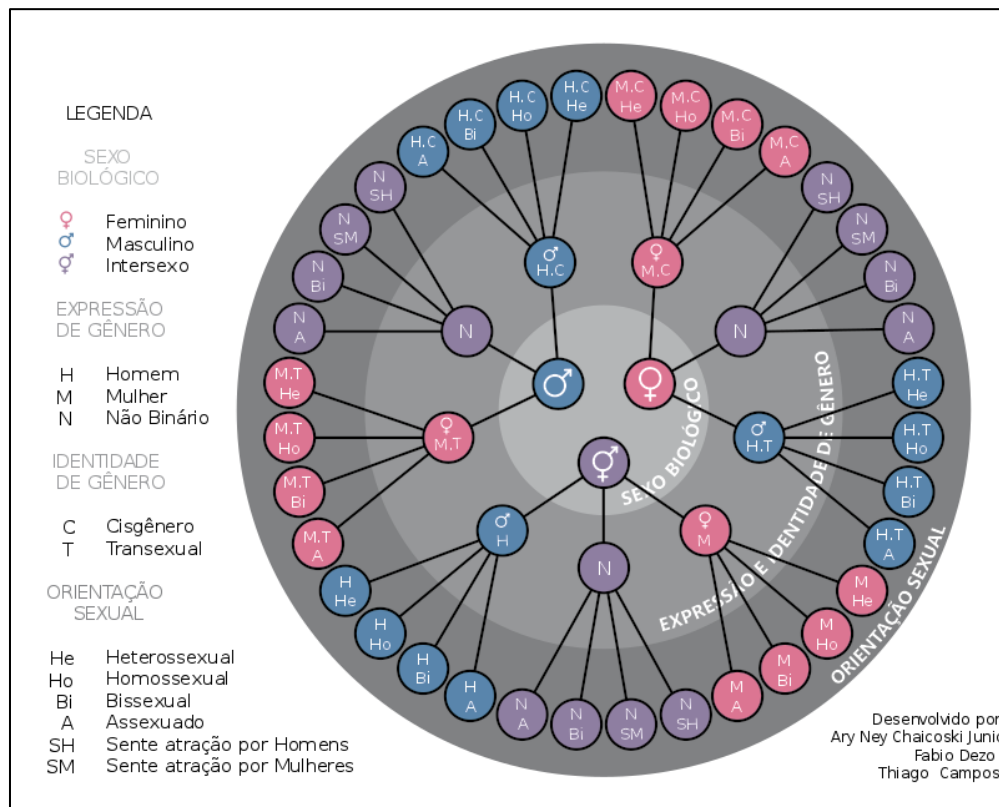
A definição do que é para um menino e uma menina é clara na sociedade, não importa para onde se olhe, sempre haverá coisas que definem o gênero e a identidade que um indivíduo tem que "se encaixar" (Foucault, 2004).

No entanto, é importante questionar essa visão restrita e binária da identidade de gênero. Conforme destacado por Jesus (2012), a identidade de gênero é a forma como uma pessoa se identifica, podendo ou não coincidir com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer. Essa identidade vai além da sexualidade e é uma dimensão independente dela.

Diante da perspectiva de Jesus (2012), compreende-se que a identidade de gênero é uma construção pessoal e subjetiva, que pode ser divergente das normas e expectativas sociais. Essa compreensão amplia a visão sobre a diversidade de experiências de gênero e a importância de respeitar e acolher as diferentes formas de autoidentificação das pessoas.

Nesse sentido, ao abordar a percepção dos profissionais de educação sobre a temática de gênero e sexualidade, é fundamental ir além dos estereótipos e dualismos binários. A pesquisa deve explorar as diversas formas como os indivíduos constroem sua identidade de gênero, considerando suas experiências, vivências e subjetividades. A compreensão de que a identidade de gênero é uma construção complexa e multifacetada contribui para a promoção de ambientes educacionais mais inclusivos e respeitosos, que valorizem a diversidade e combatam as desigualdades de gênero.

Figura 1: Infográfico sobre a diversidade sexual



Fonte: Chaicoski Junior; Dezo; Campos (2019).

Tal afirmação assinala que a divisão biológica implica em diferenças reprodutivas, mas não diferenças atitudinais, normativas, comportamentais ou de papéis sociais. A identidade de gênero é a auto classificação como masculino ou feminino com base na definição hétero normativa entendida como masculino ou feminino. Isso abrange um conjunto de sentimentos e pensamentos que uma pessoa tem como membro de uma categoria de gênero.

E sobre gênero, Jesus (2012, p. 12) reforça:

Gênero se refere a formas de se identificar e ser identificada como homem ou como mulher. Orientação sexual se refere à atração afetivo-sexual por alguém de algum/ns gênero/s. Uma dimensão não depende da outra, não há uma norma de orientação sexual em função do gênero das pessoas, assim, nem todo homem e mulher é “naturalmente” heterossexual. O mesmo se pode dizer da identidade de gênero: não corresponde à realidade pensar que toda pessoa é naturalmente cisgênero. Tal qual as demais pessoas, uma pessoa trans pode ser bissexual, heterossexual ou homossexual, dependendo do gênero que adota e do gênero com relação ao qual se atrai afetivos sexualmente: mulheres transexuais que se atraem por homens são heterossexuais, tal como seus parceiros; homens transexuais que se atraem por mulheres também o são (Jesus, 2012, p. 12).

Entende-se que, dentro dos Estudos Culturais, é possível pensar no gênero, sexualidade (orientação sexual) e na identidade de gênero como concepções constantemente contínuas, ou seja, em construção e transformação.

Esses conceitos encontram-se dentro das relações sociais, entremeados por diversos discursos, símbolos, representações e práticas, hipótese em que, os sujeitos se constroem e se organizam em seus lugares sociais, disposições, modos de ser e estar no mundo. Assim, essas construções teóricas e arranjos são sempre transitórios, e transformam-se historicamente, de tal forma que, se articulam com indivíduos, grupos étnicos e classes sociais.

Ao considerarem-se as discussões sobre gênero e sexualidade, tornou-se evidente que normas, expectativas e papéis foram atribuídos socialmente com base no sexo biológico, contribuindo para a manutenção de relações de poder desiguais entre homens e mulheres.

Essas relações desiguais refletiram-se também na violência de gênero, incluindo o feminicídio, que foi caracterizado como o assassinato de mulheres pelo simples fato de serem mulheres. Portanto, nesse contexto dinâmico de construções teóricas e arranjos sociais, faz-se necessário examinar de forma mais específica o fenômeno do feminicídio no Brasil.

3.2 Feminicídio no Brasil

O historiador francês Muchembled (2018) na obra “Uma História da Violência”, no Capítulo I, “Violência e virilidade”, relata que nenhuma civilização buscou combater efetivamente a existência da violência contra as mulheres, e, provavelmente, boa parte subestimou o que elas sofriam.

Há muitos séculos preferiu-se meter à frente a figura de uma mulher civilizadora, cuja missão é, ao mesmo tempo, moderar os costumes e afastar o homem da violência e conter a

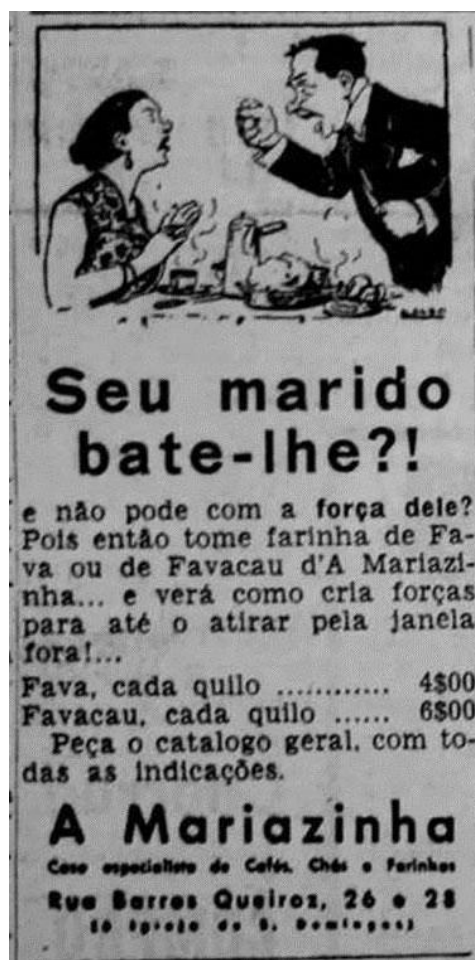
brutalidade dos seus desejos sexuais.

No mesmo sentido, Teixeira (2020, p. 12) alude que as cicatrizes físicas, assim como as agressões emocionais, “eram suportadas em homenagem ao pretense princípio da preservação da estrutura familiar, onde a violência em todos os seus gêneros era abafada pelas estruturas domésticas”.

Dessa forma, a situação da violência ou era suportada ou ocorria o óbito da vítima, tendo em vista a gravidade das lesões que as mulheres sofriam. Tanto a sociedade, como as entidades governamentais e a comunidade jurídica enxergavam essa situação apenas como um quadro de um efêmero dado estatístico, não olvidavam em tentar resolver esse conflito, tanto que no Brasil existe um ditado popular que se expressa da seguinte forma: “*Em briga de marido e mulher ninguém mete a colher*”.

Observa-se que durante muito tempo o temor tomou conta das mulheres tidas como “de família”, porque dentro do seu núcleo familiar poderiam estar sofrendo violência doméstica (figura 2) com sentimentos reprimidos, traumas, deformações físicas, humilhação, violação a sua honra, desrespeito, falta de diálogo, silêncio, preconceito social e violência psicológica (Teixeira, 2020, p. 12).

Figura 2: Farinha “A Mariazinha (Bater na Mulher)” - Anos 50



Fonte: Reis Júnior (2018).

A violência doméstica é uma realidade brasileira, mas, apesar de presente e constante, cada vez mais as autoridades políticas e jurídicas postergaram o enfrentamento dessa questão e as razões envolvem fatores sociais, culturais, políticos e históricos. Alguns desses fatores incluem a cultura patriarcal brasileira, a falta de sensibilização, a falta de recursos, a falta de prioridade política, bem como, a falta de cooperação entre as agências governamentais (Teixeira, 2020).

Não havia uma tipificação na legislação sobre violência doméstica como um ato criminoso passível de sanção penal, e quando isso acontecia o fato era considerado atípico. Até a promulgação da Lei Maria da Penha em 2006, a violência doméstica era tratada como um crime de menor potencial ofensivo como outros crimes menores (lesão, injúria, difamação etc.) no Brasil, sem a devida tipificação e sanção penal adequada (Teixeira, 2020).

A partir dessa data, em setembro de 2006, o Brasil introduziu uma legislação inovadora sobre violência doméstica chamada “Lei Maria da Penha” (Lei nº 11.340, de 7 de agosto de

2006), em homenagem a uma ativista dos direitos das mulheres que foi deixada paraplégica por seu marido violento.

Figura 3: Maria da Penha: a mulher que batiza a lei e que encara o machismo e a violência de frente



Fonte: Paiva (2021).

Marco Antonio Heredia Viveros conheceu Maria da Penha no meio acadêmico em 1974, dessa forma, casaram-se e em 1976 passaram a morar em Fortaleza com as três filhas. Segundo Maria da Penha (2012, p. 23) a violência doméstica começou após o nascimento das filhas e isso “violência física, verbal, psicológica, moral e até mesmo patrimonial”.

Na primeira tentativa de assassinato Marco Antonio atirou nas costas de Maria da Penha enquanto ela dormia, alegando que era um assalto. Maria da Penha ficou internada, onde permaneceu por quatro meses e voltou para casa em uma cadeira de rodas (Penha, 2012).

Em uma segunda tentativa de homicídio, seu marido a empurrou para fora da cadeira de rodas e tentou eletrocutá-la no chuveiro. Diante deste fato foi julgado criminalmente duas vezes, uma vez em 1991, mas seus advogados anularam o julgamento, e, em outra, em 1996, momento em que ele chegou a ser condenado a dez anos e seis meses, mas recorreu não cumprindo efetivamente sua pena (Penha, 2012).

Quando Maria da Penha quase foi morta por seu marido não havia uma única delegacia de polícia que fosse especializada em violência contra mulheres. O caso de Penha foi arquivado e definhou no tribunal por duas décadas, enquanto o marido de Maria permaneceu livre e impune (Penha, 2012).

Assim, o caso levou mais de quinze anos para ser finalizado, onde acabou sendo denunciado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados

Americanos, que pela primeira vez recebeu denúncias de crimes de violência doméstica, ocasião em que Marco Antônio foi preso em 28 de outubro de 2002, mas cumpriu apenas dois anos de prisão (Penha, 2012).

A impunidade é e continua sendo uma das etapas fundamentais do ciclo da violência doméstica, pois após a agressão os criminosos não cumprem integralmente a pena, oportunidade em que cometem novos crimes.

Marco Antonio Heredia em diversas entrevistas chegou a culpar a vítima (Maria da Penha), bem como, chegou a reincidir em novas acusações por violência doméstica contra outras de suas companheiras (Penha, 2012).

Segundo Penha (2012, p. 09):

Uma violência que é reconhecida como manifestação das relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres e que, praticada no âmbito doméstico e familiar, esconde uma de suas faces mais perversas. A violência que diariamente incide sobre as mulheres no campo das relações domésticas e familiares tem especificidades, graves dimensões e consequências (...) a impunidade é a certeza de uma reposta para fazer perpetuar um infundável ciclo de violência e de violação de direitos (Penha, 2021, p. 09).

Diante disto, o Tribunal da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) emitiu uma decisão em relação à violência doméstica no Brasil. O caso foi apresentado à CIDH em 1998, alegando que o Estado brasileiro havia falhado em tomar medidas efetivas para processar e condenar os autores de violência doméstica (Penha, 2012).

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva desempenhou um papel fundamental no combate à violência doméstica no Brasil. A promulgação da Lei Maria da Penha, em agosto de 2006, durante o mandato de Lula, representou um marco histórico na luta pela proteção dos direitos das mulheres e no enfrentamento da violência doméstica (Penha, 2012).

A Lei Maria da Penha foi uma resposta do governo brasileiro à necessidade urgente de medidas eficazes para combater a violência doméstica e familiar contra as mulheres. Essa legislação recebeu esse nome em homenagem a Maria da Penha Maia Fernandes, uma mulher que sofreu violência doméstica e ficou paraplégica em decorrência das agressões de seu então marido. Sua luta por justiça e pela proteção das mulheres foi fundamental para a criação dessa lei (Penha, 2012).

A Lei Maria da Penha estabeleceu mecanismos mais rigorosos para prevenir, punir e erradicar a violência doméstica. Ela ampliou a definição de violência doméstica, englobando não apenas a violência física, mas também a psicológica, sexual, patrimonial e moral. Além disso, a lei determinou a criação de medidas protetivas, como o afastamento do agressor do lar,

a proibição de aproximação da vítima e a assistência integral às mulheres em situação de violência (Penha, 2012).

O governo de Lula demonstrou um comprometimento significativo com a defesa dos direitos das mulheres e a promoção da igualdade de gênero. A sanção e promulgação da Lei Maria da Penha refletiram a importância dada pelo governo à proteção das mulheres contra a violência doméstica, proporcionando-lhes maior amparo legal e institucional (Penha, 2012).

Além disso, durante o governo Lula, foram implementadas políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade de gênero e o enfrentamento da violência contra as mulheres. Foram criados órgãos especializados, como a Secretaria de Políticas para as Mulheres, que atuaram na articulação e implementação de ações para combater a violência doméstica e promover a autonomia e os direitos das mulheres (Penha, 2012).

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) emitiu a decisão em relação à violência doméstica no Brasil em sua sede, que fica na cidade de Washington D.C., capital dos Estados Unidos da América. Embora a decisão se refira à situação da violência doméstica no Brasil, ela foi emitida pela CIDH, um órgão autônomo da Organização dos Estados Americanos (OEA) que tem a responsabilidade de promover e proteger os direitos humanos na região das Américas, incluindo o Brasil.

Dessa forma, após os acontecimentos do Caso da Maria da Penha, percebeu-se que os casos de violência contra a mulher precisavam ser tratados de forma diferente e exclusiva. Não mais como uma violência comum entre pessoas, mas como uma violência de gênero.

A razão da vítima ser uma mulher corrobora com o fato dessa violência ser recorrente, tendo em vista a desigualdade de gêneros, somada com a impunidade dos agressores, no qual surge a necessidade de uma legislação especial.

Em 1976, Diana Russell utilizou no Primeiro Tribunal Internacional de Crimes contra as Mulheres, o termo em inglês “*femicide*” (em português, femicídio), para conceituar os homicídios de fêmeas perpetrados por machos e motivados por ódio. A autora modificou o significado para “[...] homicídios de fêmeas por machos porque elas são fêmea”⁴.

Para Russell e Caputi (1997) a importância de essas mortes terem um nome em específico é porque a realidade do femicídio é negada e não é reconhecida como forma extrema de violência contra mulher, já que a misoginia muitas vezes não é identificada como causa

⁴ Segundo Pereira (2022, p. 24) “Russell preferiu usar a palavra *females* (em português, fêmeas) em vez de *women* (mulheres) de forma a abarcar nessa categoria todas as mulheres, desde o nascimento até a idade mais avançada, pois a palavra *women* geralmente se refere a mulheres adultas”.

dessas mortes:

[...] a maioria das mortes de mulheres por maridos, amante, pais, conhecidos e estranhos não são produto de algum desvio inexplicável. São feminicídios, a forma mais extrema de terrorismo sexista, motivados por ódio, desprezo, prazer ou sentimento de propriedade sobre as mulheres. [...] chamar homicídios misóginos de feminicídio remove o véu obscuro de termos não generificados, como homicídio e assassinato. [...] O feminicídio está no fim extremo de um *continuum* de terror contra mulheres que inclui uma ampla variedade de abusos físicos e verbais, como estupro, tortura, escravização sexual (principalmente na prostituição), abuso sexual infantil incestuoso ou extrafamiliar, agressão física e emocional, assédio sexual [...], mutilações genitais [...] operações ginecológicas desnecessárias [...], heterossexualidade forçada, esterilização forçada, maternidade forçada [...] cirurgia estética e outras mutilações em nome do embelezamento (Russell; Caputi, 1997, pp. 5-7 *Apud* Pereira, 2022, p. 24).

A violência é essencial para construção da masculinidade em uma sociedade misógina. Essa violência serve para manutenção e reprodução de poder sobre as mulheres, assim, a exaltação dessa masculinidade é uma forma de degradação das mulheres. Portanto, o enfrentamento da violência masculina deve ser feito por meio da rejeição e transformação dessa masculinidade violenta e misógina.

Pensando no aumento dos casos de violência contra a mulher no Brasil, o poder legislativo federal criou uma circunstância qualificadora do crime de homicídio intitulada “feminicídio” em 2015, por meio da Lei do Feminicídio Nº 13.104/2015 (Pereira, 2022).

A Lei de Feminicídio teve sua criação orientada através de uma recomendação advinda de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) que é um tipo de investigação conduzida pelo poder legislativo. Dessa forma, investigou-se os casos de violência contra as mulheres em todos os estados brasileiros, ocorridos de março de 2012 a julho de 2013 (Brasil, 2013).

O feminicídio no Brasil é uma palavra empregada para definir o homicídio de mulheres praticado por conta do gênero, ou seja, aquele crime que acontece somente quando a vítima é morta pelo fato de ser mulher, e isto está diretamente relacionado à prática da violência doméstica e familiar.

Com base nisto, houve uma circunstância qualificadora para o crime do feminicídio, o que significa que haverá um aumento significativo na pena, porque reconhece a gravidade do fato criminoso e o número expressivo de casos que decorrem dele.

Por isso, quando a ex-presidente do Brasil, Dilma Rousseff, assinou esta Lei o seu efeito foi de estabelecer novas e duras sanções pelo assassinato de mulheres pelo fato de serem mulheres, de modo que os assassinatos ligados à violência doméstica passaram a ter um aumento considerável nas penas, sendo entre 12 (doze) e 30 (trinta) anos, dessa forma, o Código Penal descreve o feminicídio como qualquer crime que envolva violência doméstica, desprezo

ou discriminação contra as mulheres.

Segundo Stopazzolli (2020, p. 17) em uma pesquisa do Datafolha de 2017, 29% das mulheres brasileiras afirmam ter sofrido algum tipo de violência física ou verbal, o que equivale a 16 (dezesseis) milhões de mulheres. Ainda, 40% das mulheres dizem ter sido vítimas de assédio, o que equivale a 23,2 milhões de brasileiras. As principais vítimas são adolescentes de 16 (dezesseis) a 24 (vinte e quatro) anos e mulheres negras:

Figura 4: Índice de violência contra mulher

OFENSA VERBAL	AMEAÇA DE APANHAR	PERSEGUIÇÃO	BATIDA, EMPURRÃO OU CHUTE
12,2 MILHÕES	5 MILHÕES	4,6 MILHÕES	4,4 MILHÕES
COMENTÁRIOS DESRESPEITOSOS NA RUA	COMENTÁRIOS DESRESPEITOSOS NO TRABALHO	ASSÉDIO FÍSICO NO TRANSPORTE PÚBLICO	ABORDAGEM AGRESSIVA NA BALADA (ABRAÇAR E BEIJAR SEM O CONSENTIMENTO)
20,4 MILHÕES	6,9 MILHÕES	5,2 MILHÕES	2,8 MILHÕES

Fonte: Stopazzolli (2020).

É imperioso destacar que existem diversas formas de femicídio: femicídio racista; lesbicídio; femicídio marital, femicídio fora do lar (etc.). Esse conceito se estende para além das definições legais de homicídio para incluir outras situações que permitem que mulheres morram como resultado de atitudes e/ou práticas sociais misóginas.

Consoante alude Stopazzolli (2020, p. 26), “em uma sociedade racista e sexista, homens psicóticos e homens supostamente normais frequentemente têm atitudes [...] racistas, misóginas e homofóbicas, com as quais eles são criados e que eles veem repetidamente legitimadas”.

A frequente culpabilização da vítima foi e continua sendo utilizada para mascarar a existência do femicídio por meio da transferência da morte para a mulher, que era considerada inadequada e/ou provocativa (Stopazzolli, 2020)

Não se trata de mensurar a importância da vida das mulheres em relação a vida dos homens, mas sim entender as características específicas dessas mortes violentas, para que elas possam ser combatidas.

De acordo com as estatísticas divulgadas pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022), verificou-se que, no primeiro semestre de 2022, ocorreram 699 (Seiscentos e noventa e nove) casos de feminicídio, resultando em uma média de quatro mulheres mortas diariamente. Esses números representam um aumento de 3,2% em relação às mortes registradas no primeiro

semestre de 2021, quando foram contabilizados 677 (Seiscentos e setenta e sete) casos de feminicídio.

Esses dados revelam um crescimento contínuo dos homicídios com motivação de gênero desde 2019. Além disso, ao comparar o primeiro semestre de 2019 com o mesmo período de 2022, observou-se um aumento de 10,8% nas estatísticas de feminicídio. Esses dados reforçam a importância e urgência da implementação de políticas públicas destinadas à prevenção e ao combate à violência de gênero (Fbsp, 2022).

A partir das estatísticas divulgadas pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022), revelou-se um crescimento contínuo dos casos de feminicídio no Brasil, tornando evidente a importância de implementação de mais medidas efetivas de combate à violência de gênero.

Nesse contexto, observou-se que a Lei do Feminicídio, que entrou em vigor no Brasil em 2015, desempenha um papel crucial no combate a essa forma extrema de violência contra as mulheres. Ao classificar o feminicídio como um crime hediondo e estabelecer penas mais severas para os agressores essa legislação busca proporcionar maior proteção às mulheres.

No próximo subcapítulo, a atenção será voltada para outro aspecto alarmante que é a violência sexual contra crianças e adolescentes. Essa temática exige uma análise minuciosa, considerando a necessidade de ampliar, cada vez mais, ações de enfrentamento efetivo a esse tipo de violência.

3.3 A violência sexual contra criança e adolescentes

Observa-se que as agressões sexuais contra crianças sempre existiram na maioria das civilizações. Antes da década de 1950, como já foi explicado, a sexualidade era considerada um tabu e tampouco existia pesquisa a respeito dessa temática (Blanchard, 1996).

A consciência por parte dos profissionais sobre o problema do abuso sexual infantil teve origem em duas fontes. A primeira decorreu do constante movimento em prol dos direitos da criança, ao passo que a segunda decorreu do crescente conhecimento e preocupação com a saúde física e mental das crianças (Furniss, 1993).

Mesmo com essas duas fontes, houve um grande “despreparo generalizado envolvendo desde profissionais da área da saúde, educadores e juristas e até instituições escolares, hospitalares e jurídicas para manejar e tratar adequadamente os casos surgidos” (Flores; Caminha, 1994, p. 158).

Até o presente momento, apesar da crescente atenção por parte dos pesquisadores, legisladores, profissionais em educação, das autoridades policiais, das secretarias do Estado de

Justiça e Segurança Pública, das Secretarias Estaduais, para os órgãos públicos tais quais o Ministério Público, a Defensoria Pública, e o Tribunal de Justiça, dos profissionais em saúde, dos assistentes sociais e também dos diversos Conselhos Tutelares, entre outros, e também da própria sociedade, em relação ao tema do abuso sexual de crianças, segundo Habigzang et al (2005, p. 344) “o trabalho nesse campo continua fragmentado, desorganizado e, em geral, metodologicamente difuso”.

Furniss (1993) argumenta que o abuso sexual de crianças e adolescentes envolve questões normativas, políticas e clínicas, e apresenta importantes aspectos sociológicos e antropológicos. Esse tema é sexista e abrange um campo “minado” de opiniões.

Existem muitas definições de abuso sexual que variam de acordo com os comportamentos, situações e circunstâncias que possam ser considerados ou não abusivos. Tanto as definições legais como a visão pública variam sobre o que constitui o abuso sexual de crianças.

Teoricamente, de acordo com Christoffell et al (1992, p. 32) o abuso é “um termo utilizado para definir uma forma de maus-tratos de crianças e adolescentes, que apresenta tanto violência física como psicológica, geralmente repetitivo e intencional”, por isso, é praticado mais frequentemente por familiares ou responsáveis.

Watson (1994, p. 23) define abuso sexual infantil como “qualquer atividade ou interação que tenha como fim estimular e/ou controlar a sexualidade de uma criança”. Segundo este autor devem ser observados três fatores a fim de distinguir se os atos são abusivos ou não:

- Um poder diferencial, implicando em que uma das partes exerce controle sobre a outra e que a relação não é mutuamente concebida e compreendida;
- Um conhecimento diferencial devido à idade cronológica mais avançada do agressor, a um maior avanço desenvolvimental do mesmo ou uma inteligência superior à da vítima;
- Uma gratificação diferencial, reconhecendo que o propósito da relação é a satisfação do agressor e que qualquer prazer por parte da vítima é acidental e de interesse para o prazer de quem abusa (Watson, 1994, p. 23).

Esses três fatores destacados por Watson (1994) ajudam a estabelecer critérios para diferenciar se um comportamento ou interação é considerado abuso sexual infantil. Eles ressaltam a importância de reconhecer o desequilíbrio de poder, conhecimento e intenção presentes nessas situações, a fim de proteger as crianças e combater essa forma de violência.

Segundo Blanchard (1996), no abuso infantil, “existe uma relação de um adulto em posição de autoridade e uma criança que, devido à fase de desenvolvimento em que se encontra é incapaz de entender a natureza desse contato sexual”. Assim, ressalta a importância de

reconhecer que o abuso sexual infantil vai além do contato físico, incluindo também aspectos emocionais que podem causar traumas significativos nas vítimas. Além disso, evidencia a desigualdade de poder e a falta de capacidade da criança em compreender e consentir com tais interações, reforçando a necessidade de proteção e prevenção desse tipo de violência.

Finkelhor e Hotaling (1984) argumentam que em qualquer abuso é necessário incluir as diferenças de idade e os elementos de coerção, assim como o tipo de comportamento envolvido. Esses autores recomendaram que deve haver uma diferença de idade de cinco anos ou mais quando a vítima é menor de doze anos e uma diferença de dez anos ou mais quando a criança tiver entre treze e dezesseis anos. Para estes autores, entretanto, o uso de força, ameaça e exploração da autoridade, independentemente das diferenças de idade, sempre devem ser considerados como um comportamento abusivo.

Uma questão que deve ser considerada na definição sexual diz respeito à relatividade cultural, conforme apontado por Kristensen (1996). A percepção do que seja um comportamento abusivo é algo definido pela sociedade e varia tanto no espaço geográfico como na dimensão temporal. Ao avaliar um caso de abuso sexual é necessário contextualizar a situação das pessoas envolvidas.

Uma categoria de abuso sexual é entendida como incesto, este geralmente dura por um longo período de tempo com uma relação de confiança pré-estabelecida e muitas vezes ocorre com o conhecimento, aprovação e cobertura de outros membros da família (WATSON, 1994).

O incesto é um dos abusos sexuais mais frequentes e que apresentam consequências mais danosas às vítimas. Operacionalmente, o incesto é qualquer contato sexual entre pessoas que tenham um grau de parentesco, incluindo padrastos, tutores e qualquer pessoa que assume o papel dos pais (Flores; Caminha, 1994).

Outra categoria de abuso é o chamado abuso sexual familiar sistêmico. Nesta situação, o complexo familiar lança a criança e um sistema de vitimização, assim o abuso acontece dentro da família e existem vários abusadores. Os pais participam ou encorajam o abuso, assim, falham em oferecer supervisão e proteção necessárias e permitem que o abuso continue. A atividade sexual é iniciada na infância e a criança se desenvolve até a vida adulta sem reconhecer o comportamento como abusivo (Watson, 1994).

A pedofilia também é considerada uma categoria de abuso sexual. É um distúrbio sexual incluído nas parafilias⁵, cuja definição é diagnóstica no DSM-V, da *American Psychiatric*

⁵ Definição psiquiátrica utilizada para caracterizar distúrbios psíquicos que se caracteriza pela preferência ou obsessão por práticas sexuais socialmente não aceitas (DSM-IV, 1994).

Association- APA (2014, pp. 698) é descrita como “fantasias sexualmente excitantes, impulsos sexuais ou comportamentos intensos e recorrentes envolvendo atividade sexual com criança ou crianças pré-púberes (em geral, 13 anos ou menos)”, sendo os critérios diagnósticos:

A. Por um período de pelo menos seis meses, fantasias sexualmente excitantes, impulsos sexuais ou comportamentos intensos e recorrentes envolvendo atividade sexual com criança ou crianças pré-púberes (em geral, 13 anos ou menos). B. O indivíduo colocar em prática esses impulsos sexuais, ou os impulsos ou as fantasias sexuais causam sofrimento intenso ou dificuldades interpessoais. C. O indivíduo tem, no mínimo, 16 anos de idade e é pelo menos cinco anos mais velho que a criança ou as crianças do Critério A. Nota: Não incluir um indivíduo no fim da adolescência envolvido em relacionamento sexual contínuo com pessoa de 12 ou 13 anos de idade. Determinar o subtipo: Tipo exclusivo (com atração apenas por crianças) Tipo não exclusivo Especificar se: Sexualmente atraído por indivíduos do sexo masculino Sexualmente atraído por indivíduos do sexo feminino Sexualmente atraído por ambos Especificar se: Limitado a incesto (Apa, 2014, p. 698).

Com base na APA (2014) a idade mínima de 16 anos mencionada nos critérios diagnósticos do Transtorno Pedofílico é estabelecida para delimitar a diferença de idade entre o indivíduo e a criança envolvida nas fantasias, impulsos ou comportamentos sexuais. Isso é feito para evitar a inclusão de casos em que um adolescente próximo ao final da adolescência (por exemplo, 17 ou 18 anos) estaria envolvido em um relacionamento sexual consensual com uma pessoa de 12 ou 13 anos de idade.

Conforme o APA (2014) essa idade mínima busca considerar a questão do desenvolvimento e a capacidade de consentimento informado. Crianças e adolescentes são considerados vulneráveis e protegidos pela lei em muitos países, pois ainda estão em processo de amadurecimento físico, cognitivo e emocional. Portanto, é fundamental garantir a proteção desses indivíduos e evitar situações de abuso ou exploração sexual.

É sempre importante ressaltar que, como afirma a APA (2014) a pedofilia é considerada uma desordem psiquiátrica e é distinta da prática da violência sexual contra crianças, que é ilegal e amplamente condenada pela sociedade. O foco principal deve ser a prevenção, o tratamento e a proteção das crianças contra qualquer forma de abuso ou exploração sexual.

No Brasil, a legislação em seu Código Penal (1940), caracteriza o crime praticado pelo pedófilo como o de abuso sexual infantil. Este tem previsão expressa no artigo 217-A, assim, estabelece ser estupro de vulnerável “manter conjunção carnal com menor de 14 anos ou praticar com este qualquer outro ato libidinoso, sendo a pena de reclusão, de 8 (oito) a 15 (quinze) anos”.

É imperioso destacar que, o Código Penal de 1940 ao utilizar o termo “menor” se demonstrou inteiramente obsoleto e defasado, pois, este termo já foi abolido, afastado e

inclusive é mal visto pelos estudiosos do Direito da Criança e do Adolescente, por ser estigmatizante e discriminatório (Marques; et al, 2017).

Neste momento, é necessário entender o porquê a idade é um fenômeno importante na caracterização da vulnerabilidade. Destaca-se que, somente no século XVIII, que a inscrição da data de nascimento passou a ser mantida com precisão e sistemático nos registros paroquiais. Para Ariès (1981, p. 30) “a importância pessoal da noção da idade deve ter-se afirmado à medida que os reformadores religiosos e civis a impuseram nos documentos, começando pelas camadas mais instruídas da sociedade”.

Assim, a idade cronológica assume sentido na ordenação da convivência social nas camadas da sociedade ocidental moderna, e está relacionada ao processo de regulamentação da existência. Assim, a cronologia da vida se estabilizou como um dos principais mecanismos de atribuição de *status*, definição de papéis e formulação das demandas sociais (Debert, 1998).

Na passagem do século XVII para o XVIII emergiu o sentimento moderno da infância como sendo uma fase da vida separada do mundo adulto e associada às noções de fragilidade, inocência, pureza, irracionalidade e pré-logismo (Ariès, 1981).

Dessa forma, a infância estava relacionada à noção de dependência e indiferença dos fenômenos biológicos que a caracterizasse. Segundo Ariès (1981, p. 42) “ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade”.

Somente no século XX com estudos teóricos da psicologia em Piaget que o desenvolvimento do indivíduo se tornou um processo inevitável de maturação, combinado com um conjunto de estágios biológicos preordenados conduzido pela infância até a idade adulta, e a última fase corresponde à ideia de sujeito racional completo (Waites, 2005).

O diário⁶ do médico Jean Heroard sobre os primeiros anos de vida de Luís XIII na França mostra que ninguém desaprovava ou via algum mal em tocar as partes sexuais de uma criança até os cinco ou seis anos por brincadeira (Lowenkron, 2015)

Esse hábito de brincar com o sexo das crianças permaneceu nas sociedades ocidentais até a reforma moral – inicialmente cristã e a seguir leiga, protagonizada por moralistas e educadores, que disciplinaram a sociedade aburguesada a partir do século XVII, impondo a primeira noção de inocência infantil. Dessa forma, formaram-se novos valores na literatura pedagógica da época que estava preocupada com a decência e a modéstia das crianças (Lowenkron, 2015).

⁶ O diário de Jean Héroard foi um documento que descreveu a infância e juventude de Luís XIII da França (Rei francês de 1610-1643) (LOWENKRON, 2015)

A ideia da criança como um ser inocente surgiu gradualmente ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX, na Europa, com o trabalho de filósofos, educadores e outros pensadores. Entre os mais influentes estão John Locke e Jean-Jacques Rousseau, que enfatizaram a importância da educação e do ambiente na formação da criança. No entanto, outros pensadores e movimentos também contribuíram para a construção da ideia de infância inocente, como o Iluminismo e o movimento romântico (Bonato, 2008).

Segundo Bonato (2008) John Locke e Jean-Jacques Rousseau argumentavam que as crianças deveriam ser educadas de maneira cuidadosa e gentil, para que se tornassem adultos virtuosos e saudáveis. Essa visão da infância foi ganhando força ao longo dos séculos XVIII e XIX, e é considerada como um marco na história da educação infantil.

Michel Foucault discutiu a sexualidade das crianças em vários de seus trabalhos, especialmente em sua obra "História da Sexualidade" (2001), porém de acordo com o autor a sexualidade é uma construção social e histórica, e não algo natural ou biológico. Isso significa que a forma como as sociedades entendem e regulam a sexualidade muda ao longo do tempo e varia entre diferentes culturas.

Em relação à sexualidade infantil, Foucault (2001) argumenta que as sociedades desenvolveram uma obsessão pela sexualidade das crianças, que foi regulamentada e medicalizada através da psiquiatria e da psicologia. Segundo o autor a ideia de que a sexualidade infantil precisa ser protegida e controlada é uma construção social que começou a se desenvolver no século XVIII.

Foucault (2001) também critica a ideia de que a sexualidade infantil é algo puro e inocente, argumentando que essa visão nega a complexidade e a variedade da experiência humana. Em vez disso, Foucault sugere que devemos entender a sexualidade infantil como parte integrante do desenvolvimento humano, que não precisa ser protegida ou reprimida, mas sim compreendida e valorizada em sua diversidade.

Assim, na esteira do ideal da “infância inocente”, surgiu o termo da “criança masturbadora”, advinda do estudo proposto por Foucault (2010, p. 204), onde essa nova figura apareceu no saber e técnicas pedagógicas do final do século XVIII como um indivíduo nada excepcional, quase universal, porém desconhecido:

A masturbação atribuída à infância se tornou objeto de uma grande cruzada no século XVIII, responsável por alguns fatos, no mínimo, pitorescos. Entre esses, a construção de um museu de cera que apresentava, por estátuas, os males aos quais estavam sujeitos aqueles que se masturbavam. Além dele, um tratado educativo, bastante popular na época, o Livro sem título, advertia quanto às consequências desastrosas da masturbação por meio da figura decomposta, devastada, esquelética e diáfana do jovem masturbador que se esgota (Foucault, 2010, p. 204).

Assim, o onanismo (masturbação) infantil é apresentado como uma matriz de toda e qualquer doença de um indivíduo ao longo do seu desenvolvimento, associado a uma ameaça na degeneração físico-moral.

Esses riscos relacionados à sexualidade das crianças foram alertados desde o século XVII pelos silenciosos dispositivos arquitetônicos de vigilância dos colégios cristãos. Assim, o corpo da criança passou a ser um objeto de atenção e vigilância permanentes dos pais onde se obrigava a dormir no mesmo quarto e até na mesma cama para impedir o masturbador (Foucault, 2001).

Sigmund Freud (1989) na virada do século XIX para o XX afirmou que a sexualidade nasce na infância a partir da relação entre pais e filhos. Se a capacidade de excitação e prazer sexual da criança com o próprio corpo já era reconhecida na literatura sobre a masturbação. Freud acrescenta que o erotismo infantil inclui o desejo sexual direcionado a um outro, construído de maneira relacional no interior da família. Dessa forma, a visão vitoriana da infância pura e inocente foi pouco a pouco desafiada, partindo-se para a ideia que a criança é dotada de sexualidade.

Foucault *et al* (1988, p. 6) afirma que “a sexualidade da criança é um território, uma geografia própria, na qual o adulto não deve entrar. É um território virgem, um território sexual, claro, mas um território que deve preservar sua virgindade”.

O “perverso polimorfo⁷” de Freud (1989, p. 179) permanece indefeso e em perigo, devendo ser protegido pelos adultos de seus próprios desejos sexuais. Dessa forma, a imagem da criança que corre perigos sexuais se dá por ser a discussão da sua sexualidade potencialmente ameaçadora para o núcleo religião, família e sociedade.

E, principalmente, até o presente momento, todos os teóricos que foram citados e que discutiram as ameaças sexuais cometidas contra as crianças provém de uma classe social específica: família nuclear burguesa.

⁷ Na psicanálise, o termo "polimorfismo" refere-se à ideia de que a sexualidade humana tem muitas formas e expressões diferentes. De acordo com Sigmund Freud (1989), o polimorfismo sexual é uma característica inerente à natureza humana, que começa na infância e continua ao longo da vida. Freud usou o termo "perverso polimorfo" para se referir à fase do desenvolvimento infantil em que a sexualidade é difusa e não está direcionada para uma pessoa ou objeto específico. Nessa fase, a criança explora o próprio corpo e o mundo ao seu redor de maneiras que podem ser consideradas "perversas" ou não convencionais pela sociedade. Para Freud (1989), o polimorfismo sexual é uma parte natural do desenvolvimento humano e, quando bem-sucedido, leva a uma sexualidade adulta saudável e satisfatória. No entanto, se a pessoa não conseguir lidar adequadamente com as demandas do desenvolvimento psicosssexual, pode ocorrer uma fixação em uma das fases do polimorfismo, o que pode levar a problemas de comportamento sexual ou emocional na vida adulta.

Existe uma atenção teórica e política mais abrangente para classes burguesas, ao passo que somente a partir do século XIX foi possível dirigir esse foco para crianças de classes populares, que, por sua vez, pode ser separada em duas subcategorias de infância, as quais se sobrepõem, muitas vezes, nos mesmos sujeitos: “a infância em perigo, aquela que não se beneficiou de todos os cuidados da criação e da educação almejadas, e a infância perigosa, a da delinquência” (Donzelot, 1980, pp. 91-2).

Essas duas subcategorias da infância podem ser resumidas como a imagem do menor, que Vianna (1999, p. 23) descreveu como uma disposição social produzida pela “atuação da polícia brasileira no início do século XX para recolher e internar menores”, que em sua maioria eram pobres e trabalhavam em locais insalubres, com condições sub-humanas, sem garantias de direitos.

No ano de 1923, foi estabelecido o Juízo de Menores no Distrito Federal, e em 1927 foi promulgado o primeiro Código de Menores do Brasil, conhecido como II Código Mello Mattos. Esse código consolidou normas de assistência e proteção aos menores, ultrapassando os limites do âmbito jurídico (Leite, 2006).

O Código de Menores de 1927 (também chamado de Código Mello Mattos) tinha uma abordagem fortemente assistencialista, protetora e controladora, funcionando como um mecanismo de intervenção na vida da população em situação de pobreza (Leite, 2006).

Ao analisar o Código Mello Mattos, Rizzini (2000, p. 28) argumenta que seu objetivo era “solucionar” o problema dos menores (termo estigmatizante utilizado na época), exercendo um controle rigoroso sobre eles, por meio de mecanismos de “tutela, guarda, vigilância, reeducação, reabilitação, preservação, reforma e educação”.

Com a implementação do Código de Menores em 1927, a idade limite foi ampliada para 18 anos, proibindo a prisão de crianças e adolescentes. O artigo 1º do Código de Menores trouxe que “ao menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade”, seriam aplicadas medidas de assistência e proteção, como são conhecidas atualmente (Brasil, 1927, s/p).

A legislação anteriormente existente reforçava a visão de que as famílias pobres eram incapazes de educar seus filhos. Com a implementação do novo Código de Menores em 1927, foi estabelecida a categoria de “menor em situação irregular” (Rizzini, 2004, p. 41).

Segundo Rizzini (2004) essa categoria, de certa forma semelhante à concepção presente no antigo Código de 1927, sujeitava as famílias populares à intervenção do Estado devido à sua condição de pobreza. A situação irregular era determinada pelas condições de vida das camadas mais empobrecidas da população, conforme mencionado no artigo 2º da lei n.6.697/79

De acordo com Rizzini (2004) os amplos poderes conferidos aos magistrados foram questionados e combatidos pelos movimentos sociais durante o período de transição democrática.

Com as mudanças políticas em andamento no país, emergiu um senso de urgência em relação a transformações. Houve uma compreensão crescente de que o assunto estava envolto em mitos, como o de que as crianças, denominadas de "menores", institucionalizadas ou nas ruas eram abandonadas, ou o mito de que estavam em "situação irregular", além do mito de que a maioria delas era composta por "delinquentes" (Rizzini, 1991).

De acordo com Rizzini (2004) desenvolveu-se a compreensão de que o foco deveria estar nas causas estruturais relacionadas às raízes históricas do processo de desenvolvimento político-econômico do país, tais como a desigualdade social e a má distribuição de renda. Tornou-se evidente que a falta de alternativas à internação restringia as perspectivas de desenvolvimento da criança, e que era fundamental evitar o afastamento dela da família e da comunidade.

Posteriormente, em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse período, a lei buscou estabelecer mecanismos que garantam os direitos da criança e do adolescente de modo a proteger os direitos fundamentais desses indivíduos, como o direito à vida, à saúde, à educação, à convivência familiar e comunitária, entre outros. A finalidade foi a aplicação de as medidas de proteção de maneira adequada e com os direitos infantojuvenis respeitados e assegurados (Rizzini, 2004).

Um marco importante em conjunto com a aplicação do ECA no Brasil também foi, em âmbito internacional, a ratificação pela Organização das Nações Unidas (ONU) da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) no ano de 1989 que definiu a "criança" como qualquer pessoa com menos de 18 anos ou que não tenha atingido a maioridade legal em seu país (Unicef, 1989).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) trouxe a legislação de base Constitucional de modo que o Estado brasileiro incorporou as diretrizes da Convenção sobre os Direitos da Criança em seu ordenamento jurídico interno.

Esse conceito foi assim desdobrado em duas fases de desenvolvimento: a criança, até 12 (doze) anos incompletos; e adolescentes, entre 12 (doze) anos completos e 17 (dezessete) anos. Conforme artigo 2º do ECA (1990), resultado do questionamento da subordinação absoluta das crianças em relação às famílias, a nova doutrina jurídica de "proteção integral" e "melhor interesse" das crianças e adolescentes, promoveu-se uma descentralização do diagrama de responsabilidades em torno da infância por toda a sociedade (Vianna, 2002).

Antes mesmo da promulgação do ECA (1990), essa doutrina já havia sido incorporada na ordem jurídica nacional por meio do artigo 227 da Constituição Federal Brasileira (CF, 1988):

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1998, s/p).

Assim, observa-se que o surgimento dos direitos das crianças e dos adolescentes está intimamente relacionado ao sistema de deveres, compromissos e obrigações da família, da sociedade e do Estado, definidos como responsáveis pela gestão e proteção dos direitos especiais desses sujeitos.

Ao postular uma infância universal e ideal, que deve ser tutelada e protegida por todos, por um lado, e dando autonomia a estes sujeitos como titulares de direitos individuais, por outro, a nova doutrina jurídica da infância traçou paralelos entre os direitos, liberdade e a devida proteção.

Em resposta a esse dilema, entende-se que a criança e ao adolescente, por sua condição especial de "pessoas em desenvolvimento" (art. 6º, ECA, 1990), devem receber tratamento especial e serem protegidos e tutelados pelo Estado (Vianna, 2002).

Antes de mostrarmos como o problema da violência sexual contra crianças pode ser decomposto em diferentes modelos e discutir suas especificidades, foi preciso entender o conceito de violência sexual e seu deslocamento no final do século XX.

Dessa forma, foi possível localizar historicamente os diferentes modos de compreensão que ainda orientam o discurso e a prática de sexualidades não convencionais, especialmente quando estão envolvidos menores. Finaliza-se a discussão assumindo que a infância em perigo em relação a sua sexualidade é aquela que não se beneficia dos cuidados de criação e educação almejada.

3.3.1 Da Proteção Integral das Crianças e dos Adolescentes

Priore (1999, p. 84) alude que entre o Brasil Colônia e o Império (1822 e 1889) a infância, no imaginário coletivo, era tida como “um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e, por que não dizer, uma esperança”.

Crianças de até cinco anos de idade “eram recrutadas nas Casas de Misericórdia para

serem mão-de-obra a suprir as fábricas paulistas no final do século XIX, sob a justificativa de as manter distantes da vagabundagem e da criminalidade”, ainda que o Decreto 1.313 de 1891 permitisse o trabalho para crianças apenas a partir dos 12 (doze) anos de idade (Rizzini, 1999, p. 377).

A rápida urbanização da segunda metade do século XIX propiciou ascensão de médicos higienistas que buscavam o controle e prevenção de doenças infecciosas, isso culminou em um impacto sobre as crianças, em especial, pobres que sofreram intervenções e punições no cumprimento de regras de higienização (Poletto, 2012).

Nesse contexto, implementou-se o Asilo de Meninos Desvalidados para garotos de 6 (seis) a 12 (doze) anos, hipótese em que, os higienistas introduziram um novo significado, que originou o termo “menor”, que caracterizava “as crianças e adolescentes pobres, abandonados, que viviam nas ruas, mercados e praças dos centros das cidades, muitas vezes cometendo delitos” (Poletto, 2012, p. 04).

No regime autoritário de Getúlio Vargas a criança foi contemplada e a Constituição deste período (Constituição de 1934), passou a adotar o conceito de democracia social, o que incluiu os direitos sociais (Coelho, 1998).

Internacionalmente, a criança tornou-se um sujeito de direito e a infância passou a ser um sujeito coletivo de direitos, em 1959, com a instituição da Declaração dos Direitos da Criança pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e pela Organização das Nações Unidas (ONU) (Rossato; et al, 2014).

Em 1987, ocorreu uma grande reunião em Brasília, na qual estiveram presentes organizações não governamentais, o Ministério Público do Estado de São Paulo, a Pastoral do Menor, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, além de outros órgãos e entidades envolvidos na luta pelos direitos infantojuvenis (Andreucci; Junqueira, 2021).

Discutiu-se a necessidade de um consenso para se chegar a uma proposta conciliatória e única, que resultou na Emenda "Criança Prioridade Nacional". Após os debates no Congresso Nacional, todas as propostas foram unificadas e forneceram subsídios para a inserção da doutrina da proteção integral (Andreucci; Junqueira, 2021).

Esta “vitória”, tal como assumem Costa e Mendez (1994, p. 138), foi o primeiro passo para “retirar a legislação antiga reforçada no período da ditadura civil militar”, de modo que a Proteção Integral das Crianças e dos Adolescentes se tornou um princípio fundamental na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente por meio da Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Estabeleceram-se novos parâmetros para salvaguardar e proteger os direitos das crianças

e adolescentes no Brasil, diante de uma sociedade moderna com novas disciplinas, formas e modos de viver.

Positivamente, o princípio da proteção integral das crianças e dos adolescentes está consagrado no artigo 227 da CF/1988 e no ECA em seus artigos 1º e 3º, ambos interligados diretamente:

Constituição Federal artigo 227: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1998).

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): Artigo. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente; Artigo. 3º A criança e ao adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990).

Ademais, na época foi uma inovação legal porque modificou a herança de um período histórico que não reconhecia a criança e os adolescentes como dotados de direitos. Operou-se um efetivo progresso que impulsionou todo o sistema jurídico para fornecer-lhes um amparo normativo, reconhecendo-os com personalidade.

Consolidou-se uma legislação com atributos iminentes na qual resultou de uma recomposição de normas e preceitos judiciais para disciplinar princípios e teorias que privilegiam a criança e ao adolescente, visando toda uma coletividade de natureza política e social, garantindo e preservando seus direitos (Pini, *et al*, 2020).

Segundo Pini *et al* (2020, p. 11) “rasgou-se o véu da cegueira social escancarando a situação submersa do trabalho infantil, do trabalho infantil doméstico, do abuso e exploração sexual, dos adolescentes em conflito com a lei e do extermínio da juventude”.

Dessa forma, introduziu-se no país o princípio da proteção integral pautado em valores éticos e morais que asseguraram um gama de poderes individualizando-os como sujeitos de direito, com a promoção da sua atuação da sociedade mediante a ação de entes, públicos e privados, interessados e legítimos para mediar e responsabilizar-se por omissões ou desamparo aos menores.

Notadamente, apesar dessa realidade legal, deve-se considerar ainda a existência de

inúmeras formas de violência contra os menores incapazes em todos os âmbitos (político, econômico e social). Estas imposições são valores adotados pelo poder estatal e pelo clamor social para oferecer novas visões e possibilidades que se oponham a qualquer situação de opressão à criança ou ao adolescente.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS SOBRE VIOLÊNCIA SEXUALIDADE E DE GÊNERO

4.1 Ações e programas de políticas públicas educacionais sobre violência sexual e de gênero

Para entender de que forma a sexualidade está imersa na educação é necessário compreender o que é uma política pública. A definição de política pública trazida por Giacomini (2019, n.p), assinala que esta é caracterizada como o exercício estatal (o chamado Estado-Ação), manifestado mediante um projeto governamental, consolidado em ações e/ou programas.

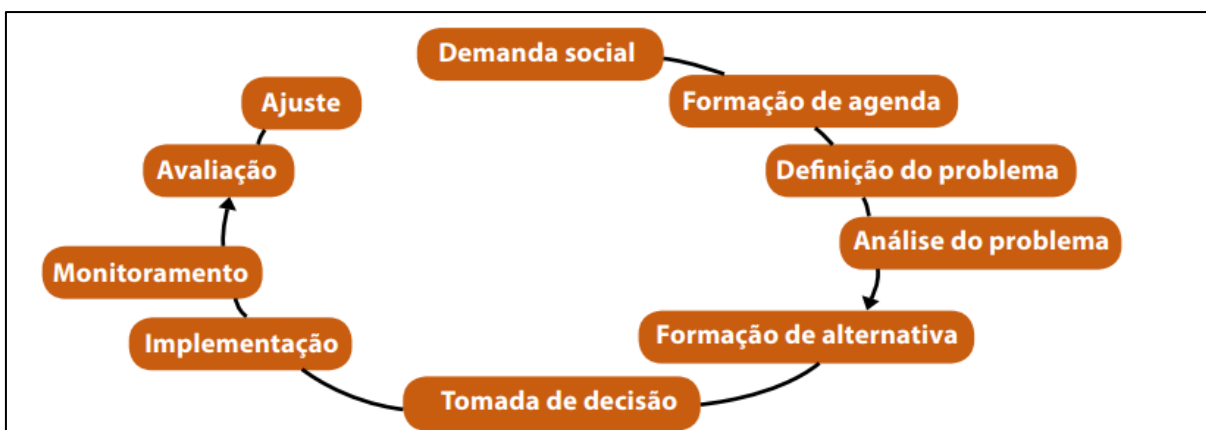
Giacomini (2019) enquadra a educação como sendo uma política social, além de determinar que toda política social tem como fim favorecer a proteção social emanada pelo Estado, que redistribui os benefícios sociais com vistas à diminuição das desigualdades estruturais. Tal fundamento está em consonância com a Constituição Federal de 1988 que traz na primeira parte do artigo 6º, *caput*, onde coloca-se que a educação é um dos direitos sociais.

Dessa forma, a educação é uma política pública social assumida pelo Estado e subdividida em diversas características, porque existem diversas questões que o ato de educar impera. Giacomini (2019, n.p) ressalta que é “impossível pensar no Estado fora de um projeto político”.

Tal reflexão também é manifestada por Azevedo (2004, p. 22):

As políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que, por isso, guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Ou seja, as políticas públicas têm estreita relação com a sociedade civil (Azevedo, 2004, p.22).

Como se observa o interesse para sua implementação é da sociedade, então o seu caráter “público”, leva em consideração o objetivo central de atingir o público, a camada social a qual se destina. Rua (2009, p. 20) sustenta que as políticas públicas “podem incidir sobre a esfera privada (família, mercado, religião)”, mantendo seu *status* de política pública, porque todas as decisões são tomadas através de agentes governamentais. Mas, para que alcance seu destino é necessário um ciclo específico, com etapas interativas e sequenciais:

Figura 5: Ciclo das políticas Públicas

Fonte: Rua (2009).

Como se observa neste ciclo todo processo se inicia por meio de uma demanda social. Este propulsor é evidenciado a partir do momento que a sociedade expressa suas necessidades e aspirações para a solução de um problema.

Através da leitura do “Dossiê o gênero da política: feminismos, estado e eleições”, proposto por Alvarez (2014) foi possível compreender que, assim como em outros países do mundo, no Brasil as ações que intermediaram as políticas públicas sobre relações de gênero e sexualidade acompanham diferentes momentos do movimento feminista.

As relações de gênero são tidas por Rua (2009, p. 74) como “um fator externo ao indivíduo, porque é definido a partir das regras sociais, hipótese que sinaliza e impõe hétero normativamente o modo padrão como cada indivíduo deve agir”.

Como já manifestado no capítulo anterior, o gênero feminino foi inferiorizado e subordinado ao homem, de tal forma que as questões sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual só puderam ser debatidas e analisadas por meio de ações do movimento feminista. Isso se tornou “um problema para até então ser discutido pelos governos a partir da década de 1950” (Rua, 2009, p. 71).

Segundo Vianna (2012, p. 128) a temática de gênero e sexualidade nas políticas públicas educacionais ainda é limitada:

Os trabalhos sobre sexualidade e gênero começaram a aparecer em 1995, com acréscimo gradual das produções acadêmicas até 2009. Houve aumento irrelevante entre os períodos de 1995/1997 (2 artigos e uma dissertação de mestrado) e 1998/2000 (2 artigos e 2 dissertações de mestrado). As teses de doutorado só apareceram a partir de 2002. De 2001 a 2003, foi encontrado um incremento na produção, com 14 documentos (4 artigos, 7 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado). Ênfase mais acentuada apareceu nos dois últimos triênios. Entre 2004 e 2006, registrei 16 documentos (8 artigos, 7 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado) e, entre 2007 e 2010, 36 documentos (2 artigos, 27 dissertações de mestrado e 7 teses de

doutorado) (Vianna, 2012, p. 128).

Como se observa no trecho citado acima, esses números indicam um crescimento gradual da produção acadêmica sobre gênero e sexualidade nas políticas públicas educacionais ao longo dos anos, com uma ênfase mais acentuada nos últimos períodos analisados (Vianna, 2012).

No entanto, ainda há uma limitação no número de trabalhos disponíveis, o que demonstra a necessidade de ampliar e aprofundar as pesquisas nessa área para fornecer subsídios mais robustos para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais inclusivas e adequadas às questões de gênero e sexualidade.

Louro (1997, 2001, 2008 e 2018) difundiu e influenciou no Brasil a análise da produção acadêmica-científica proveniente dos estudos propostos pela americana Joan Scott. A obra de Scott se concentrou na produção do conhecimento histórico por meio da categoria gênero como elemento analítico.

No Brasil, a discussão sobre gênero surgiu com a Primeira Onda emergida do século XIX, introduzida por Nísia Floresta Brasileira Augusta (pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto⁸), cuja publicação das obras *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* (1832), *Conselhos à Minha Filha* (1842), *Opúsculo Humanitário* (1853), junto com a tradução da obra pioneira de Mary Wollstonecraft, do inglês “*A vindication of the Rights of Women*” (*Uma reivindicação dos direitos das mulheres*) (1792), essas discussões permitiram utilizar a consciência crítica sobre a condição da mulher na sociedade.

A sexualidade é algo inerente ao ser humano e se manifesta desde o nascimento até a morte. Observa-se que existem diversas definições de sexualidade (dentro e fora do plano heteronormativo).

No campo de Pesquisa em Educação, conforme reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), estas definições assumem um liame que as vincula e determina que a sexualidade seja marcada por: um fato histórico, um fator cultural e pela

⁸ De acordo com Silva (2022) a autora Dionísia Gonçalves Pinto usava o pseudônimo “Nísia Floresta Brasileira Augusta” porque na época em que ela viveu (século XIX), era incomum e malvisto que mulheres escrevessem e publicassem livros. Para contornar essa barreira, muitas mulheres escritoras adotavam pseudônimos masculinos ou neutros para que suas obras fossem levadas a sério e pudessem ser publicadas. Nísia Floresta escolheu esse pseudônimo em particular como uma forma de homenagear sua cidade natal, Nísia Floresta, no Rio Grande do Norte.

ciência; podendo ser expressa de acordo com a singularidade de cada indivíduo.

Segundo Menezes *et al* (2021, p. 196) a abordagem da educação sexual e da diversidade sexual (através da perspectiva de gênero) só foram possíveis com a segunda onda feminista - ocorrida em 1960.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) (1997) introduziu e publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no ano de 1997 para Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. O MEC definiu os PCNs como um conjunto de diretrizes estabelecidas, com caráter federal, que possui o objetivo principal de orientar os educadores para regulamentação de elementos fundamentais nas disciplinas vigentes no currículo de 1997.

O primeiro PCN já refletia a importância de discutir e refletir a questão das diferenças sociais destacando as diferenças por gênero, bem como, já tinha no seu conteúdo um documento que tratava sobre orientação sexual no Vol. 10. Assumindo ser relevante e assinalando que também é “papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política” (BRASIL, 1997, p. 27)

No ano de 1998, visando aprofundar o assunto, os PCNs foram consolidados em dez (10) volumes para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Buscou-se ampliar e aprofundar o debate educacional envolvendo escolas, pais, governo e sociedade. Mas sendo insuficiente, no ano de 2000 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) com a finalidade de desempenhar o duplo papel de disseminar os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novos caminhos e métodos (BRASIL, 1998 e 2000).

Diferente de 1997, o PCN de 1998 fez uma introdução considerável sobre orientação sexual. Ainda que o conteúdo fosse pouco, deu início a um levantamento argumentativo sobre como a escola poderia tratar a Educação Sexual no Currículo Institucional:

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Orientação Sexual é que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas, questão ampla e polêmica, marcada pela história, pela cultura e pela evolução social. As crianças e adolescentes trazem noções e emoções sobre sexo, adquiridas em casa, em suas vivências e em suas relações pessoais, além do que recebem pelos meios de comunicação. A Orientação Sexual deve considerar esse repertório e possibilitar reflexão e debate, para que os alunos construam suas opiniões e façam suas escolhas. A escola não substitui nem concorre com a família, mas possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de valores. Em nenhuma situação cabe à escola julgar a educação que cada família oferece a seus filhos. Como um processo de intervenção pedagógica, tem por objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados, sem invadir a intimidade nem direcionar o comportamento dos alunos (Brasil, 1998, p. 67).

No ano de 2000, o PCN que era destinado para o Ensino Médio, a sexualidade foi tratada através de um subitem intitulado “A estética da sensibilidade” sob o viés da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, art. 3º, inciso I, a estética da sensibilidade impõe como dever, que a Instituição estimule e valorize a sexualidade a um exercício liberto e responsável.

Esse tópico é entendido por Trojan (2004) como um princípio curricular da diversidade cultural porque dada a desigualdade social e a multiplicidade cultural existente no país, é imperioso que cada brasileiro vive dentro de um universo e não se pode orientar, pedagogicamente, pensando de maneira homogênea, principalmente no Brasil.

A partir do ano 2000 o PCN delimitou ser uma obrigação que a sexualidade pudesse ser tratada de forma livre e responsável em sala de aula. A estética da sensibilidade deve ser entendida:

Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País. Assim entendida, a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste País, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza, e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem (Mello, 1998, p.21)

Ao incluir a sexualidade na estética da sensibilidade, sob a ótica do PCN, buscou-se orientar os novos padrões de relacionamento social, como forma de expressão nacional, valorizando a diversidade cultural existente ao representar as formas da realidade própria, dos “gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País” (Mello, 1998, p.21)

Esses parâmetros abrangem escolas públicas e privadas, dependendo do nível de escolaridade dos alunos. Seu objetivo foi o de garantir aos alunos o direito ao conhecimento de que necessitam para exercer a cidadania.

Embora não fossem obrigatórios, os PCNs serviram de guia para professores, coordenadores e diretores, tendo sido uma referência para mudanças nos objetivos de ensino, conteúdo e pedagogia (Galian, 2014).

O gênero e a diversidade sexual foram tratados no PCN (1997) a partir da Orientação Sexual e Saúde, sendo vistos como assuntos complementares, entendendo que a orientação sexual também tem relação com a saúde e a vida íntima e individual da criança e do adolescente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013) asseveram a necessidade de pesquisas sobre questões relacionadas a gênero e sexualidade em toda a

educação básica (Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio).

Observa-se, a partir da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais, que se entende como necessário a criação de núcleos de estudos e pesquisas com atuação em temáticas como “violência, direitos humanos, segurança pública, criança e adolescente, relações de gênero, identidade de gênero, diversidade de orientação sexual, diversidade cultural, dentre outros” (Brasil, 2013, p. 508).

Dentro das ações e programas de políticas públicas sobre sexualidade e gênero, no capítulo I das Diretrizes Curriculares Nacionais, o artigo 43, § 3º, (o qual trata sobre o projeto político-pedagógico e o regimento escolar) aduz que a unidade escolar tem como uma das missões priorizar as questões de gênero no âmbito institucional, definindo, a partir disto, um conjunto de ações educativas próprias para cada etapa da Educação Básica, de acordo com as especificidades que lhes correspondam (Brasil, 2013).

Já o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 ao estabelecer na Meta 16 o objetivo de “Formação continuada e pós-graduação de professores”, diz respeito ao treinamento de longo prazo de professores para melhoria contínua com aperfeiçoamento e especialização nas seguintes áreas:

(i) creche (0 a 3 anos); (ii) pré-escola (4 e 5 anos); (iii) anos iniciais do ensino fundamental ; (iv) anos finais do ensino fundamental; (v) ensino médio; (vi) educação de jovens e adultos (EJA); (vii) educação especial; (viii) educação indígena; (ix) educação do campo; (x) educação ambiental; (xi) educação em direitos humanos; (xii) gênero e diversidade sexual; (xiii) direitos da criança e do adolescente; (xiv) educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afrobrasileira e africana; e (xv) outros (Brasil, 2015, p. 282).

Com base nesta citação é possível destacar que para o PNE durante o período compreendido (2014-2022) é necessário a formação com relação a área de “(xii) gênero e diversidade sexual”.

O currículo de gênero e diversidade nas escolas também faz parte da formação permanente dos profissionais da área da educação e é uma proposta de intervenção na realidade do aluno por meio da ação mediada pelo professor.

Sua importância está no fato de que busca focalizar o conhecimento (de professores e alunos) como forma de combater as diversas desigualdades, abordando questões como gênero e sexualidade. A desinformação muitas vezes leva à manutenção de estereótipos e violência, dessa forma, é necessário dar ênfase na formação contínua de professores.

Já a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) constituiu um guia

normativo para as instituições de ensino desenvolverem suas recomendações pedagógicas e curriculares.

Diante dessa situação, segundo Araújo (2021a) a BNCC não oportunizou diretamente um modo específico para fomentar discussões e direcionar as ações dos profissionais de educação para a abordagem de temáticas sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar.

Aprovada, a BNCC trouxe consigo diversas intenções, formatada por interesses políticos, religiosos e mercadológicos, assim, ao invés de estimular um exercício de reflexão, tem optado por retirar termos e temáticas que fossem considerados contrários às ideologias hegemônicas (Mello; Rorato; Silva, 2018; Picoli, 2020).

A BNCC de 2017 foi criticada por não abordar de forma mais aprofundada questões relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade, e por não contemplar de maneira adequada as demandas das diferentes comunidades e grupos sociais em relação à educação sexual, principalmente quando optou em retirar os termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” do seu documento final (Mello; Rorato; Silva, 2018; Picoli, 2020).

Monteiro e Ribeiro (2020) explicam que, a supressão de expressões de gênero e quaisquer termos que se interliguem à orientação sexual, foram retirados da versão final da BNCC motivado pelo interesse de grupos políticos conservadores associados às instituições religiosas.

Dessa forma, o uso do gênero na BNCC refere-se apenas a tipos textuais e não a ideias de gênero como socialmente construídas em torno de feminilidade e masculinidade, como identificamos no campo dos estudos culturais, o que leva a reflexão de que não há espaço para discussão sobre as temáticas de gênero e sexualidade na BNCC publicada em 2017 (Brasil, 2017).

Assim, a BNCC acaba por adotar uma abordagem conservadora em relação à educação sexual, o que pode levar a uma falta de discussão sobre questões importantes, como a diversidade sexual. Dessa forma, quando não aborda adequadamente essas questões pode perpetuar desigualdades, especialmente em relação às mulheres e às pessoas LGBTQIA+ e reforçar a ideia de que, biologicamente, meninas e meninos têm habilidades e interesses distintos e que, portanto, deveriam ser educados diferentes, assim, há uma exclusão de pessoas que não se identificam com os gêneros padrões e heteronormativos.

Dessa forma, a sexualidade é vista do ponto de vista higiênico de reprodução do homem com a mulher (uma visão potencialmente colonizadora) e se revela um documento que desconsidera as particularidades de cada região brasileira, impondo de forma normativa um padrão único a ser seguido.

Sustenta o diagnóstico feito por França e Calsa (2011, p. 111), que por algum tempo defenderam sua visão do ambiente escolar como limitado “a um modelo de aluno que corresponde à norma social: um menino ou uma menina com as características de gênero, heterossexualidade e estrutura familiar compatíveis com o que é esperado pela sociedade”.

Do ponto de vista analítico, pode-se dizer que a BNCC está se afastando dos documentos oficiais que antecederam sua aprovação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e até mesmo o Plano Nacional de Educação (PNE) que possibilitaram esses debates como temas transversais.

Sem pensar nesses aspectos, permite-se que a educação brasileira se desenvolva à mercê de grupos conservadores sob preceitos conservadores religiosos que excluem e marginalizam os sujeitos e que da mesma forma desvalorizam a educação e até mesmo os professores na medida em que regulam o que podem e o que não podem ensinar sem ética e responsabilidade.

5 A PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE AS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS DE ENSINO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM CAMPO GRANDE/MS

Para produção dos dados desse capítulo realizei as entrevistas com 12 (doze) profissionais da Educação, em uma escola da Rede Estadual de Educação da cidade de Campo Grande/MS, nos dias 20 (vinte); 23 (vinte e três), 24 (vinte e quatro), 25 (vinte e cinco), 26 (vinte e seis) a 27 (vinte e sete) de maio de 2022.

Nas entrevistas, utilizou-se como guia e orientação um roteiro que foi elaborado de janeiro a abril (se encontra nos apêndices). Os entrevistados no que concerne à função exercida na escola são (01) merendeira, (01) vigia escolar, (06) professores, (01) secretária escolar, (01) assessora pedagógica, (01) coordenadora pedagógica e (01) diretor escolar. As perguntas em sua maioria eram direcionadas a todos os profissionais de educação, mas algumas eram específicas para aqueles que lecionam, ou já lecionaram em sala de aula.

Utilizou-se um roteiro de perguntas como guia inicial, mas este foi direcionado ao longo da entrevista conforme a função exercida pelo profissional, bem como, com relação ao contexto discutido. Essa abordagem flexível permitiu explorar mais profundamente as perspectivas e experiências dos entrevistados em relação à temática de gênero e sexualidade na Rede Estadual da escola estudada.

Ressalta-se que, a merendeira e o vigia são profissionais de educação que, embora não tenham uma relação com a didática e o ensino no ambiente da sala de aula, são fundamentais para o aprofundamento das temáticas de gênero e sexualidade.

De acordo com Fernandes (2012, p. 14) a terminologia "merendeira" historicamente se refere "às pessoas responsáveis por manipular alimentos" que são em sua maioria mulheres e que trabalham na produção da alimentação escolar. Essa ocupação, frequentemente, é considerada secundária ao processo educacional da escola. Para exercer essa função, é requerida baixa escolaridade e pouca formação profissional específica, resultando na percepção culturalmente subalterna dessa profissão.

Assim, a merendeira, mesmo não estando diretamente envolvida com o processo de ensino formal, tem um papel importante na formação dos alunos, seja através da alimentação adequada, do acolhimento e cuidado com as crianças, ou mesmo na promoção de valores e observação individual dos comportamentos destas.

Destarte, as pesquisas antropológicas têm destacado "a importância do comportamento alimentar como um indicador de identidade religiosa, étnica e cultural" (Montanari, 1998, p.

312). De modo que, no desempenhar de suas funções podem perceber as interações e situações que outros profissionais não percebem, muitas vezes evidenciado por uma simples falta de apetite, detalhes que na sua entrevista foram sintetizados em informações relevantes e que implicaram significativamente em discussões de gênero e sexualidade abordadas e manifestadas na rotina diária escolar.

A pesquisa realizada por Abramovay (2009) em escolas públicas do Distrito Federal forneceu informações relevantes sobre a violência no ambiente escolar. Os resultados revelaram que o tipo de violência mais frequente relatado pelos estudantes era motivado pela orientação sexual, sendo 63,1% das vítimas identificadas ou percebidas como homossexuais.

Em seguida, o preconceito racial foi mencionado em 55,7% dos relatos. Os professores também testemunharam situações de discriminação sexual (56,5%) e racial (41,2%). Dentre as crianças e jovens vítimas de discriminação sexual, 27,8% afirmaram ter sido rejeitados pelos colegas de classe. É importante destacar que, segundo o autor, o preconceito foi significativamente maior entre meninos menores de onze anos (Abramovay, 2009).

Além da exclusão e invisibilidade, a pesquisa de Abramovay (2009) evidenciou que as agressões verbais foram as mais frequentemente relatadas pelos participantes, embora também tenham sido mencionados casos de agressão física, sexual, estupro e até apedrejamentos.

Desse parâmetro, conforme observado por Scott (2010), as discussões sobre gênero nas políticas educacionais ainda estão em processo de construção e são resultado de um movimento contínuo de luta e resistência. Assim, a educação escolar desempenha um papel significativo na imposição de padrões corporais dentro de uma norma heteronormativa, apresentando e exigindo conformidade aos modelos de gênero, modos de expressão corporal, habilidades pessoais e restrições.

Nesse contexto, o papel do vigia escolar é fundamental para garantir a segurança e proteção dos alunos, prevenindo e intervindo em situações de violência e discriminação. O vigia escolar desempenha um papel de vigilância e monitoramento do ambiente escolar, ajudando a criar um ambiente seguro para os estudantes. Sua presença ativa pode dissuadir comportamentos violentos e discriminação, além de agir como uma figura de autoridade para intervir em situações de conflito.

Observei que o vigia tem uma visão privilegiada do ambiente escolar, ao estar presente em diferentes espaços, como corredores, pátio e áreas externas, também observa as interações entre os alunos, podendo identificar possíveis situações de *bullying*, discriminação ou até mesmo assédio de crianças e adolescentes, possibilitando-lhe ter o conhecimento de possíveis práticas ou comportamentos relacionados à temática de gênero e sexualidade.

Assim, ao incluir a merendeira e o vigia como entrevistados nesta pesquisa buscou-se ampliar a representatividade dos profissionais de educação envolvidos, possibilitando uma compreensão mais abrangente das diferentes perspectivas e experiências no que se refere às abordagens e reflexões propostas (Santos Neta, 2018).

Durante as entrevistas, foi informado aos profissionais que eles não seriam identificados na transcrição de seus relatos para a Dissertação. Foi questionado se permitiriam que suas vozes fossem gravadas durante a entrevista e todos concordaram. Assim, manteve-se a ética em relação aos profissionais de Educação para que expressassem e se manifestassem sem interrupções.

Para que as entrevistas fossem realizadas seguiu-se os protocolos de saúde orientados pela Organização Mundial de Saúde (Brasil, 2020), obedecendo a utilização de máscara, álcool e gel, além de manter a distância de 1 (um) metro), tendo em vista que, durante o período desta pesquisa, houve grande incidência do vírus da COVID-19.

Para análise geral do conteúdo utilizei como identificação dos profissionais de educação diferentes tipos de cristais os quais foram, nesta ordem: Esmeralda, Citrino, Pérola, Quartzo, Topázio, Jade, Rubi, Ametista, Turquesa, Coral, Âmbar e Diamante (totalizando os 12 (doze) participantes da pesquisa). Esse simbolismo, dentro do contexto desta Dissertação, foi empregado para representar a importância e o valor inestimável dos profissionais de educação na construção social, de modo que, estes trazem consigo características singulares que os tornam essenciais na formação dos indivíduos.

Optou-se por dividir a entrevista em dois momentos. Inicialmente perguntas em relação a individualidade e características pessoais do participante, e em um segundo momento perguntas que se relacionavam diretamente com o conteúdo da pesquisa, trazendo a tona o seu objetivo geral.

Na primeira parte foram feitas perguntas de caráter individual considerando que é importante entender e delinear quem é o entrevistado no tocante a produção do conhecimento, em que, as entrevistas dedicam-se a determinar os sentimentos, pensamentos, opiniões, crenças, valores, percepções e atitudes de um entrevistado sobre um ou mais fenômenos com a finalidade de entender os muitos questionamentos e problemas existentes nas ciências, em especial, nas humanas (Mcgrath; Palmgren; Liljedahl, 2019).

Desta forma, as respostas de natureza individual estão elucidadas a seguir, sendo fruto de, no total, 11 (onze) perguntas feitas e dispostas no Quadro 1, para posterior análise dos mesmos:

Quadro 1: Perguntas feitas em relação às características individuais dos participantes

<u>Perguntas</u>	<u>Entrevistados</u>											
Nome	Esmeralda	Citrino	Diamante	Âmbar	Coral	Turquesa	Rubi	Ametista	Pérola	Jade	Topázio	Quartzo
Quanto ao gênero se identifica como?	Mulher do sexo feminino	Homem (cis do sexo masculino)	Homem (do sexo masculino)	Mulher (sexo feminino)	Mulher (do sexo feminino)	Mulher (do sexo feminino)	Mulher (do sexo feminino)	Mulher (do sexo feminino)	Mulher (do sexo feminino)	Mulher (do sexo feminino)	Homem (sexo masculino)	Homem (sexo masculino)
Idade	53 anos	46 anos	38 anos	42 anos	44 anos	41 anos	50 anos	44 anos	43 anos	47 anos	32 anos	29 anos
Estado civil	União estável	Divorciado	Solteiro	Casada	Casada	Casada	Casada	Casada	Casada	Casada	Solteiro	Solteiro
Possui filhos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não.	Não.
Possui alguma crença religiosa	Evangélica	Umbanda	Católico	Católica	Espírita	Católica	Espírita	Católica	Espírita	Católica	Católica.	Católico
Formação Acadêmica	Ensino Médio completo	Ensino Médio Completo	Ensino Superior Completo	Ensino Superior Completo	Ensino Superior Completo	Ensino Superior Completo	Ensino Superior Completo	Ensino Superior Completo	Ensino Superior Completo	Ensino Superior Completo	Ensino Superior Completo	Ensino Superior Completo
Possui alguma especialização	Sim.	Sim	Sim.	Sim	Não.	Sim.	Não.	Sim.	Sim.	Sim	Sim	Sim.
Qual seu cargo/função	Merendeira	Vigia	Sou professor.	Professora.	Secretário Escolar.	Professora.	Assessora Pedagógica	Professora.	Professora	Coordenadora pedagógica	Professora e coordenador	Direção escolar.
Você sempre trabalhou nessa escola?	Não, trabalhou em outra escola	Não, já trabalhou em outra escola	Sim.	Não, já trabalhou em outras escolas.	Sim.	Sim	Não. Ficou um tempo afastada	Não, já trabalhou em outras escolas	Não, já trabalhou em outras escolas	Não, já trabalhou em outras escolas	Não, já trabalhou em outras escolas	Não, já trabalhou em outras escolas
Quanto tempo você trabalha aqui nessa escola?	02 anos	06 anos	10 anos na educação, nessa escola atuei tem 4 anos	9 anos na educação, nessa 3 anos	Mais de 10 anos	Mais de 15 anos.	Mais de 22 anos na educação	Mais de 16 anos na Educação	Mais de 20 anos na Educação	Mais de 20 anos na Educação	Mais de 10 anos	10 anos na Educação.

Fonte: realizado pela pesquisadora (2022).

Com base no Quadro 1, dos doze entrevistados, oito indivíduos se identificam como mulheres, cisgêneros do sexo feminino, e quatro se identificam como homens, cisgêneros, do sexo masculino. Como se pode observar deste percentual, em relação aos entrevistados nenhum se expressa com o gênero não binário, transgênero, transsexual e nem travesti.

Segundo Bagagli (2015) em estudos de gênero, a cisgeneridade é a condição da pessoa cuja identidade de gênero corresponde ao gênero que lhe foi atribuído no nascimento. Por exemplo, alguém que se identifica como mulher e foi designada como mulher ao nascer é uma mulher cisgênera.

Não-binaridade ou identidade não binária é um termo guarda-chuva para identidades de gênero que não são estritamente masculinas ou femininas, estando, portanto, fora do binário de gênero e da cisnormatividade por não se identificarem com o gênero designado ao nascimento e têm suas especificidades (Bagagli, 2015).

Uma pessoa pode se auto identificar como não binária somente ou também pode ser um termo “guarda-chuva”, que abrange, de acordo com Ciasca, Hercowitz e Lopes Junior (2021, p. 15): “agêneros, genderfuck, genderqueer, two-spirit, neuter, neutrois, bigênero, trigênero, gênero fluido, dentre outros”. Algumas pessoas também se identificam como trans masculinos/es não binários/es ou trans femininas/es não binárias/es.

Em relação a sua orientação sexual, considerando a cisgeneridade das afirmações, todos se orientam sexualmente como heterossexuais. Assim, as respostas possuem um padrão hegemônico e hétero normativo.

A realização da entrevista com apenas indivíduos que se identificam pelo gênero e sexualidade cisgênero e hétero normativo acaba excluindo perspectivas e vivências relacionadas a identidades de gênero e orientações sexuais, bem como, a possibilidade reproduzir e reforçar a ideia de que apenas essas identidades são válidas e legítimas.

Isso possibilita uma visão limitada que desconsidera indivíduos transgênero, não-binários, *queer*, além de indivíduos com orientações sexuais não heterossexuais. Não se oportuniza a compreensão das perspectivas e vivências de um espectro mais amplo de identidades de gênero e sexualidade, além da marginalização e discriminação desses grupos na sociedade.

Os estudos de Bhabha (1998) abordam a temática do sujeito colonizado e do colonizador, explorando o processo de construção do discurso de poder que sustenta a dominação e a superioridade de uma determinada cultura sobre outra. E, embora os estudos não se concentrem diretamente com os estudos de gênero e sexualidade, seu pensamento e conceitos podem estabelecer conexão entre essas questões.

Segundo o autor Bhabha (1998):

Na reprodução do discurso colonial (...) a dependência do conceito de "fixidez" na construção ideológica da alteridade. A fixidez, como signo da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca. Do mesmo modo, o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre "no lugar", já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido. (Bhabha, 1998, p. 105)

Observa-se que ao examinar a construção do "outro" no discurso colonial, é possível refletir sobre como esses mecanismos discursivos também influenciam as representações de gênero e sexualidade, contribuindo para a marginalização de identidades não normativas.

Esses mecanismos discursivos contribuem para a marginalização e a exclusão de indivíduos que não se enquadram nos padrões estabelecidos, reforçando assim as desigualdades de poder e a dominação exercida pela cultura hegemônica. Ao estigmatizar e subordinar identidades não normativas, o discurso colonial perpetua a ideia de que certas formas de ser e de viver são superiores, enquanto outras são consideradas inferiores ou "anormais".

Além disso, ao reconhecer a influência do discurso colonial nas representações de gênero e sexualidade, pode-se questionar as normas e os valores que são impostos, buscando desconstruir estereótipos e promover o respeito às diversidades sexuais. Observa-se a necessidade da compreensão das dinâmicas de poder e a desconstrução dos discursos que marginalizam identidades não normativas.

Os resultados obtidos reproduzem estereótipos através da repetição de conjunturas históricas e discursos ambivalentes (menino – menina; homem – mulher). Ao considerar as contribuições de Bhabha (1998) para a compreensão dos processos de dominação, poder e construção de identidades, pode-se ampliar a discussão e refletir sobre as questões de gênero, sexualidade e colonialismo, pois o autor também concebe que no momento que se desconstrói o discurso colonial é possível não submeter as representações a um julgamento normatizante, mas isso exige uma articulação e um pensar na diferença

Os resultados obtidos na reprodução de estereótipos, especialmente aqueles relacionados às construções de gênero e sexualidade, refletem a repetição de conjunturas históricas e discursos ambivalentes que reforçam dicotomias binárias, tais como "menino - menina" e "homem - mulher". Essas representações normativas limitam a compreensão da diversidade de experiências e identidades presentes na sociedade.

Desconstruir o discurso colonial significa questionar os estereótipos e as categorias fixas que têm sido historicamente impostas. É reconhecer que as identidades de gênero e sexualidade

não se limitam a uma dicotomia rígida, mas são fluidas, complexas e múltiplas. Ao desafiar as normas e preconceitos arraigados, podemos abrir espaço para uma maior inclusão e respeito à diversidade de expressões identitárias.

Essa desconstrução não se trata apenas de rejeitar os estereótipos existentes, mas também das formas de pensar, de representar e de relacionar-se com as identidades de gênero e sexualidade. Isso implica em um esforço coletivo de reconhecer a multiplicidade de vivências e experiências, e ampliar as vozes e as narrativas que são marginalizadas, e de promover uma cultura que valorize a diferença como uma potencialidade enriquecedora.

A articulação e o pensar na diferença propostos por Bhabha (1998) convidam a ir além de uma simples desconstrução crítica do discurso colonial. É necessário construir novas narrativas, novos discursos e novas práticas que abram espaço para a diversidade, para o diálogo intercultural e para a coexistência de múltiplas formas de ser e de viver.

Dos entrevistados um indivíduo possui a crença evangélica, um indivíduo possui a crença umbandista, sete indivíduos possuem a crença católica, e três indivíduos possuem a crença espírita. Como se pode observar deste percentual a maioria dos indivíduos expressam acreditar no catolicismo que representa, atualmente, uma das maiores religiões do Brasil ativa desde o período pré-colonial.

É importante mensurar que ao longo do estudo, foi observado que a religião para os entrevistados é um dos argumentos expressado como impeditivo e de dificuldade no que tange a temática sobre sexualidade e sua discussão em sala de aula.

A religião não deve ser considerada um impeditivo para abordar a temática da sexualidade em sala de aula, pois é possível promover um ambiente de diálogo que reconheça a diversidade de crenças e valores presentes na sociedade.

Incluir discussões sobre sexualidade no contexto educacional não impacta negativamente as convicções religiosas dos estudantes porque a abordagem educativa busca fornecer informações e promover a compreensão da diversidade sexual e de gênero sem confrontar ou questionar as crenças religiosas dos estudantes. Em vez disso, o objetivo é fornecer informações e reflexões críticas sobre essas questões que superam estereótipos ou preconceitos que possam ser reproduzidos pelo discurso colonial ou por normas sociais limitantes.

Diante da responsabilidade que a escola possui de oferecer uma educação abrangente que aborde temas relevantes para a formação integral dos alunos, a sexualidade e o gênero são intrínsecas à experiência humana e fundamentais para o desenvolvimento pessoal, emocional e social dos indivíduos. Ignorar ou evitar o assunto é negar a oportunidade de obter informações

adequadas e promover uma reflexão crítica sobre o tema.

Savino (2019, p. 15) ao discutir a Interculturalidade e Práticas Pedagógicas propõe ser:

Importante questionar a naturalização da invisibilidade dos sujeitos considerados “outros” dentro das salas de aula, as diferenças étnicas, de religião, gênero, opção sexual, etc. Supõe promover processos de consciência e reconhecimento de sua importância e valor na conformação social de nosso país (Sacavino, 2019, p. 15).

A abordagem pedagógica deve buscar criar um ambiente de diálogo aberto e respeitoso, no qual sejam apresentadas diferentes perspectivas e sejam discutidos os direitos humanos, a diversidade sexual e a igualdade de gênero.

Ao promover processos de consciência e reconhecimento, como propõe Sacavino (2019), os educadores podem ajudar a desconstruir estereótipos e preconceitos, dessa forma, pode-se utilizar esse pensamento e inseri-lo no contexto da religião não se tornando, portanto, um impedimento para a educação sobre sexualidade e gênero em sala de aula, mas sim um aspecto a ser considerado e abordado de maneira sensível e respeitosa.

Os professores desempenham um papel fundamental na educação e no desenvolvimento dos estudantes, e muitas vezes são confrontados com a necessidade de equilibrar diferentes perspectivas e crenças dos alunos e de suas famílias. Portanto, é importante reconhecer que os professores também são vítimas desse contexto complexo, no qual enfrentam desafios para mediar questões delicadas relacionadas a gênero e sexualidade.

De acordo com Bhabha (1998, p. 104):

Reconhecer o estereótipo como um modo ambivalente de conhecimento e poder exige uma reação teórica e política que desafia os modos deterministas ou funcionalistas de conceber a relação entre o discurso e a política. A analítica da ambivalência questiona as posições dogmáticas e moralistas diante do significado da opressão e da discriminação. Minha leitura do discurso colonial sugere que o ponto de intervenção deveria ser deslocado do imediato reconhecimento das imagens como positivas ou negativas para uma compreensão dos processos de subjetivação tornados possíveis (e plausíveis) através do discurso do estereótipo (Bhabha, 1998, p. 104).

Ao considerar as contribuições de Bhabha (1998) no discurso colonial, é possível ampliar a compreensão dos processos de dominação, poder e construção de identidades, bem como os relacionando com as questões de gênero e sexualidade.

Observa-se que, ao trazer esse pensamento para a temática estudada, estereótipos discursivos que limitam a sexualidade e as questões de gênero a meras práticas sexuais reproduzem-se. Essa abordagem reducionista não abrange a complexidade e transversalidade do assunto, negligenciando suas dimensões culturais, históricas e sociais.

No entanto, ao refletir sobre as contribuições de Bhabha (1998) no contexto do discurso

decolonial, é possível questionar e superar esses estereótipos e discursos coloniais na educação. Reconhece-se a importância de uma abordagem mais abrangente, além das práticas sexuais, incluindo as dimensões históricas, culturais, sociais e políticas das identidades de gênero e sexualidade.

Isso implica, proporcionar aos alunos um acesso ao conhecimento que lhes permita compreender e respeitar a diversidade, combater preconceitos e estereótipos, e promover relações igualitárias que desafiam as limitações impostas pelos estereótipos discursivos, buscase uma educação sobre sexualidade e gênero crítica.

Dos entrevistados, Esmeralda respondeu que atua na escola, local da pesquisa, há dois anos, Citrino respondeu que atua na escola há seis anos. Nesse contexto, dos entrevistados três responderam que atuavam na escola há mais de dez anos, de igual forma três responderam que lecionam na unidade de ensino há mais de vinte anos, mas oito dos entrevistados não precisaram há quanto tempo atuavam na Escola, o que indica certa rotatividade em outras instituições.

Com relação ao seu Estado Civil um indivíduo encontra-se em união estável, um indivíduo encontra-se divorciado, três indivíduos encontram-se solteiros e sete indivíduos encontram-se casados.

No mais, os entrevistados no que concerne à função exercida na escola são identificados da seguinte forma: Esmeralda é merendeira escolar, Citrino é o vigia da escola, Diamante, Âmbar, Turquesa, Ametista, Pérola e Topázio são professores, Coral é secretária escolar, Rubi é assessora pedagógica, Jade é coordenadora pedagógica e Quartzão é da Direção escolar.

Na realização da pesquisa sobre a percepção dos profissionais de educação em relação à temática de gênero e sexualidade nas práticas de ensino em uma escola da Rede Estadual de Ensino em Campo Grande/MS, demandou-se um esforço para envolver diversos profissionais da educação, no entanto, foi observado que mais da metade dos profissionais são professores da escola.

Essa concentração nos professores como entrevistados deriva-se de alguns fatores, inicialmente, foi mais acessível entrar em contato com os professores, pois eles estão diretamente envolvidos com as práticas de ensino e têm um papel central na educação dos alunos. Além disso, os professores são geralmente os profissionais mais familiarizados com a temática da pesquisa, uma vez que têm formação pedagógica direcionada à abordagem de questões relacionadas a gênero e sexualidade em sala de aula.

É importante ressaltar que a tentativa de envolver outros profissionais e demais membros da equipe escolar teve como fim obter uma visão mais abrangente e diversificada sobre a percepção e abordagem das temáticas em questão. No entanto, esses profissionais, em

sua maioria, não demonstraram interesse em participar da pesquisa, e isso pode ser atribuído ao fato de a temática abordada ser sensível e exigir um espaço de diálogo e reflexão que nem todos os profissionais se sentem confortáveis em compartilhar.

Apesar dessa limitação, a pesquisa explora profundamente a percepção de profissionais de educação com relação às temáticas de gênero e sexualidade, visando a compreensão do tema para além dos professores.

Inicialmente, foi feita uma pergunta específica para aqueles profissionais em educação, que lecionam ou já lecionaram: “O tema da educação sexual sofre alguma dificuldade para ser trabalhado nesta escola?”. Oito entrevistados (Diamante, Âmbar, Rubi, Ametista, Pérola, Jade, Topázio e Quartzo) responderam positivamente, três (Esmeralda, Citrino e Coral) não responderam, e um (Turquesa) respondeu negativamente.

De acordo com Soares e Monteiro (2019, p. 297), “a responsabilidade de introduzir o tema de gênero e sexualidade em sala de aula recai quase que exclusivamente sobre a iniciativa e disposição do próprio docente para lidar com as adversidades”. Isso significa que o professor enfrenta obstáculos significativos ao tentar discutir questões relacionadas à diversidade sexual ou a qualquer outro tema dentro deste contexto.

Foucault (1979) desenvolveu uma abordagem crítica em relação às instituições de poder, incluindo as instituições educacionais. Ele argumentava que as instituições exercem poder sobre os indivíduos por meio de mecanismos de vigilância, controle e normatização.

No contexto da educação, Foucault (1979) analisou como as instituições educacionais moldam e controlam os indivíduos, impondo certas normas, valores e disciplinas. Essas instituições estabelecem os limites do que é considerado aceitável e restringem as possibilidades de expressão e discussão de certos temas.

Embora Foucault (1979) não trate diretamente deste tema para discussões como gênero e sexualidade, suas análises podem ser utilizadas para observar como o poder, controle e normas institucionais restringem e limitam os professores no contexto acadêmico ao abordar tais temáticas.

A ausência do debate sobre a diversidade sexual contribui para o silenciamento, a invisibilidade e a exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões da matriz heterossexual, especialmente no contexto escolar. A falta de diálogo também reforça os valores heteronormativos (Junqueira, 2013).

Diante disto, a partir das entrevistas, observei que a tentativa de suprimir o diálogo sobre gênero e sexualidade, contribui para a consolidação de um discurso que, ao contrário de seu objetivo inicial, não silencia a prática sexual ou à negação da diversidade sexual, mas fortalece

a rede discursiva que mantém o poder de controle sobre essas questões, reforçando as normas heteronormativas e as estruturas de poder existentes.

Nesse processo, percebi que os profissionais de educação entrevistados também são vítimas desse contexto porque estão inseridos em uma estrutura institucional que muitas vezes reforça as normas e valores heteronormativos, dificultando a abordagem de questões relacionadas a gênero e sexualidade.

Nas entrevistas, percebi que os diretores e coordenadores foram afetados pela pressão externa de pais, responsáveis ou até mesmo da comunidade, se opondo, ainda que indiretamente, a qualquer discussão sobre temas sensíveis como gênero e sexualidade, temendo que isso vá contra crenças ou valores pessoais.

Observei que, os professores, por sua vez, enfrentam desafios na tentativa de introduzir esses assuntos em sala de aula. Eles podem se deparar com a falta de apoio institucional, falta de recursos ou até mesmo retaliações por parte dos pais ou da própria comunidade escolar.

Percebi também, que a falta de diálogo sobre gênero e sexualidade também afeta indiretamente os profissionais como merendeiras e vigias, porque limita sua capacidade de observar e contribuir para a construção de um ambiente escolar livre de discriminação para todos os estudantes. É importante que esses profissionais também tenham acesso a informações e recursos que os ajudem a compreender e lidar de maneira adequada com possíveis questões relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade que surjam no contexto escolar.

Dessa forma, os profissionais de educação são vítimas desse processo de repressão e estruturação discursiva em torno do sexo, pois enfrentam limitações e obstáculos ao tentar promover a discussão aberta e inclusiva sobre gênero e sexualidade. Essas restrições podem ter um impacto negativo na qualidade da educação oferecida, na liberdade de expressão e na promoção da diversidade e inclusão dentro do ambiente escolar.

Topázio assinalou que “existem dificuldades na abordagem do tema, receio da família, falta de conhecimento e falta de conteúdo sobre o assunto; falta apoio nos recursos materiais”. Coral no mesmo contexto destacou que: “Acho que falta tempo para falar sobre o assunto, porque o currículo pede que a gente trate de outros assuntos, aliado a isso, tem o medo de falar e a família achar ruim, e até mesmo o desinteresse de alguns professores em tratar sobre”.

As declarações de Topázio e Coral apontam para desafios e obstáculos encontrados na abordagem do tema de gênero e sexualidade na educação. Essas dificuldades são relacionadas a diferentes aspectos e podem impactar o tratamento adequado dessas temáticas no ambiente escolar.

Diante dessas dificuldades apontadas considera-se importante evidenciar o pensamento

de Hooks (2013) que, apesar de seus estudos se concentrarem em examinar interseções entre raça, gênero e sexualidade, também aborda as formas como os sistemas de opressão afetam o processo de ensino, e isto inclui normas de gênero e sexualidade, desta maneira, perpetuam desigualdades além de evidenciarem, ser necessário desafiar essas estruturas para promover uma educação mais inclusiva e equitativa, segundo a autora:

As instituições educacionais investem no sistema de educação bancária (...). A opção por nadar contra a corrente, por desafiar o *status quo*, muitas vezes tem consequências negativas. E é por isso, entre outras coisas, que essa opção não é politicamente neutra. Nas faculdades e universidades, o ensino geralmente é a menos valorizada de nossas muitas ocupações profissionais. Entristece-me o fato de muitos colegas suspeitarem daqueles professores com quem os alunos gostam de estudar. E existe a tendência a solapar o compromisso dos pedagogos engajados com o ensino, afirmando-se que o que fazemos não é tão rigorosamente acadêmico quanto deveria ser (Hooks, 2013, p. 267).

Ao considerar a fala de Topázio e Coral, pondero que essas justificativas, apesar de relevantes e consistentes, não são suficientes para sustentar a falta de abordagem sobre o tema de gênero e sexualidade em sala de aula. Conforme apontou Hooks (2013), é necessário encorajar e questionar o *status quo* e resistir às normas opressivas, a fim de promover uma educação emancipatória, na qual os estudantes sejam incentivados a questionar, refletir e participar ativamente do processo de aprendizagem, desenvolvendo o pensamento crítico.

Portanto, defendo que mesmo diante destas barreiras, deve-se criar um ambiente educacional que permita discussões abertas e esclarecedoras sobre gênero e sexualidade reconhecendo a importância desses temas para a formação dos estudantes.

Âmbar destacou que:

Dificuldade? Acho que sim. Na minha aula eu tento sempre levantar questões de gênero porque eu gosto de tratar sobre isso então eu divido a sala em 2 (dois) e proponho alguns temas para nós discutirmos com os alunos. Muitos deles observo que, a depender da família que vem eles podem apresentar certa resistência para tratar sobre o tema ou até mesmo não querer falar sobre, ou não ser interessante para eles. Eu vejo os alunos se abrirem bastante para mim sobre coisas que eles pensam por que eu permito que eles se expressem e discutam comigo o que acham, mas eu não sinto que os outros professores não conseguem e não é por falta de tentar, mas porque não são tão incentivados a fazerem isso, mas só cumprir o que está estabelecido na BNCC dar sua aula e ir embora para casa. Muitas dificuldades existem principalmente você pensar no que você vai discutir, o que você vai dar como um conteúdo?! Mas é interessante pensar que mesmo que você promova um conteúdo adequado você ainda vai ter de lidar com a família por exemplo. Você tem noção do problema que esse assunto gera na família da criança? É uma loucura se até com a questão mental hoje a gente já tem problema, imagina sexual (Entrevista realizada com Âmbar em maio de 2022).

Hall (2003) enfatiza a importância de analisar as relações de poder e as práticas culturais dentro de um contexto específico, considerando as interações complexas entre identidade,

representação e ideologia.

Ao examinar as dificuldades mencionadas por Âmbor, pode-se aplicar o conceito de hegemonia cultural de Hall (2003) que busca compreender a estrutura de uma sociedade, considerando a diversidade de suas manifestações culturais. Conforme classificação proposta pelo autor, essas manifestações incluem as “práticas, representações, linguagens e costumes concretos de uma sociedade em um determinado contexto histórico” (Hall, 2003, p. 313).

Observo que a resistência das famílias em discutir questões de gênero reflete a influência de valores e normas dominantes que perpetuam a heteronormatividade e a conformidade às expectativas de gênero tradicionais. Essa resistência é entendida como uma forma de manutenção da hegemonia, na medida em que as famílias reproduzem e sustentam um sistema de valores que limita a diversidade de perspectivas e restringe o diálogo sobre questões de gênero.

Além disso, a falta de incentivo aos professores para abordarem esses temas de maneira mais ampla também pode ser analisada com base nas perspectivas ideias de Hall (2003), pois a ênfase no cumprimento do currículo e a falta de apoio institucional podem refletir em uma hegemonia, qual seja a do conhecimento padronizado, que privilegia determinados conteúdos em detrimento de outros. Essa estrutura normativa limita a liberdade dos professores em explorar tópicos sensíveis e desafiadores, como gênero e sexualidade, e reforça a reprodução de ideias preconcebidas.

Diamante assinalou que:

Sim. Acho que a escola está muito mais preocupada em ensinar algo relacionado à questão da saúde, tipo dentro da biologia, do que abordar outras questões sociais. Se perguntar como que o adolescente ou a criança lidam com essas questões [...] vou tentar fazer alguma coisa que relaciona a família, porque sexualidade também tem a ver com família né?! E com proteção familiar a gente também não ensina para as crianças com quem que elas têm de falar, se caso a família não puder ajudar provavelmente eles não vão saber questões básicas tipo o número da polícia. E se você não achar um número fácil da polícia como que você pesquisa [...] tipo, que a criança não pode tomar banho depois de ter sido violentada e sim ir direto para o hospital, e não ter vergonha de falar sobre isso. Acho que essas questões além de outras questões como desigualdade social tem de ser falada. E por isso, por ser um tabu por você não estar podendo entrar nesses assuntos ele sofre sim uma dificuldade (Entrevista realizada com Diamante em maio de 2022).

Como evidenciado, Diamante destacou a preocupação com a falta de abordagem de questões sociais, como a sexualidade, na escola. Ressalta a importância de ensinar não apenas sobre saúde física, mas também sobre proteção familiar e recursos para lidar com situações de violência.

Essa perspectiva se relaciona com a visão de Louro (1997, p. 131) sobre a educação

sexual na escola, quando aponta que “há grupos que negam que a educação sexual seja responsabilidade da escola”, alegando que “essa é uma questão moral e religiosa que deve ser tratada primordialmente pelas famílias”.

Louro (1997) argumenta que as questões de sexualidade e gênero já estão presentes na escola, nas conversas entre estudantes, nos grafites dos banheiros, nas brincadeiras e nos relacionamentos afetivos. Além disso, ela destaca que a sexualidade também se manifesta nas salas de aula, por meio das falas e atitudes dos professores e alunos, mesmo que de forma implícita.

Essas perspectivas convergem ao destacar a necessidade de abordar abertamente as questões sociais, incluindo a sexualidade e o gênero cada vez mais presente na educação. O silenciamento em relação a esses temas não são eficazes, pois as questões relacionadas à sexualidade já estão presentes no ambiente escolar. Negligenciar a educação sexual e as demais questões sociais relevantes contribui para a perpetuação de tabus e silêncios que impactam negativamente os estudantes.

Turquesa pontuou que:

Eu acho que dificuldade não, mas limitação, porque por exemplo eu tenho bastante Liberdade para tratar com meus alunos assuntos que são relacionados à área de ciências que a BNCC obriga a ensinar em sala de aula, mas se eu fosse entrar fundo em uma questão social talvez isso poderia ser algum problema para algum pai ou alguma mãe. Dele achar que eu tô pregando alguma ideologia, porque tem certos temas de biologia que infelizmente a gente nunca vai discutir e acho que a questão do gênero é uma delas é muito difícil você ver algum professor da minha área na educação infantil ou na educação fundamental falando para o aluno que ele pode se identificar do jeito que ele quiser, então eu tento entrar nesses temas com certa sensibilidade (Entrevista realizada com Turquesa em maio de 2022).

A fala de Turquesa ressalta a percepção de limitação ao abordar questões sociais em sala de aula, especialmente aquelas relacionadas ao gênero. Ela menciona a preocupação de ser mal interpretada por pais e mães, que podem entender sua abordagem como uma tentativa de impor uma ideologia. Turquesa reconhece que certos temas da biologia, como a questão de gênero, são difíceis de serem discutidos abertamente na educação infantil e no ensino fundamental, e tenta tratar esses assuntos com sensibilidade.

Essa perspectiva contrasta com a visão de Louro (1997, pp. 64), que defende a necessidade de questionar “não apenas o que é ensinado, mas também o modo como é ensinado”. Louro (1997) destaca a importância de problematizar as teorias que orientam o trabalho educacional, incluindo aquelas consideradas "críticas". Ela argumenta que é necessário estar atento à linguagem utilizada, identificando o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que muitas vezes estão presentes nela.

Louro (1997, p. 65) propõe uma problematização mais ampla e complexa das questões de gênero, sexualidade, classe, raça e etnia, reconhecendo “as múltiplas e complicadas combinações entre essas dimensões”. Ela destaca que essas questões estão presentes em todos os arranjos escolares e que os educadores não podem negar a responsabilidade de questionar as relações de poder compartilhadas e nas quais estão envolvidos.

Ao relacionar as duas perspectivas, a visão de Turquesa reflete uma preocupação com possíveis conflitos e resistências por parte de pais e mães, o que pode limitar a abordagem de questões sociais na sala de aula. Por outro lado, Louro defende a necessidade de ir além das restrições impostas e problematizar as relações de poder presentes no ambiente educacional.

A abordagem sensível às questões sociais não deve significar evitar ou negligenciar tais discussões. É importante reconhecer que a educação tem um papel fundamental na formação dos estudantes e no desenvolvimento de uma consciência crítica. O medo de conflitos ou de ser mal interpretado não deve ser uma desculpa para evitar abordar temas relevantes.

Por outro lado, Louro (1997, p. 65) destaca a importância de questionar as estruturas presentes na educação e afirma que “trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredados/os e que, portanto, também nos dizem respeito”. No entanto, é necessário ter em mente que essa tarefa não é fácil e requer um trabalho constante de reflexão e desconstrução de padrões estabelecidos.

Rubi, por outro lado, afirmou que:

não me sinto preparada para abordar o assunto na escola, eu não me sinto preparada porque sou professora readaptada estou há muito tempo fora de sala de aula – acho que não tenho essas informações todas, não me sinto preparada por não ter essas informações. Não ter todo esse Know how (conhecimento) de não ter estudado sobre o assunto, mas eu considero importante – acho que é importante” (Entrevista realizada com Rubi em maio de 2022).

Desses resultados, percebeu-se que a sensibilidade da temática também está aliada a algumas premissas, entre elas o componente familiar. Este é predominante em todas as respostas dos entrevistados. Já observado que legalmente é dever da família determinar se a criança ou adolescente terá acesso ou não a determinados conteúdos, mas dentro de um aspecto moral e teórico as concepções e ideologias que se constituem no seio familiar limitam e condenam certos conhecimentos.

É difícil explicar para a família o porquê da importância de instruir-se as crianças e adolescentes, de modo que, compreendam e questionem a Educação Sexual. Isso acontece, principalmente em razão da própria violência sexual.

Ensinar sexualidade e gênero a partir da Educação Sexual com ênfase na abordagem

crítica dos Estudos Culturais não é sinônimo de ensinar crianças e adolescentes a prática sexual, muito menos incitar a iniciação precoce sexual infanto-juvenil. Esse instrumento pedagógico é uma forma de prevenção e combate, de toda e qualquer forma de violência perpetrada contra crianças e adolescentes.

Louro (1997, p. 148) destaca em sua visão, que o feminismo traz consigo uma nova forma de pensar sobre “a cultura, a linguagem, a arte, a experiência e o conhecimento”. O feminismo amplia os limites do que é considerado político e redefine seu sentido, sugerindo mudanças na sua natureza. A afirmação de que "o pessoal é político" ressalta a interconexão entre a subjetividade individual e a sociedade, mostrando como as experiências pessoais e as práticas individuais são tanto constituídas pelo social quanto constituem o social.

Assim, a falta de espaço aberto para debates sobre sexualidade na educação está diretamente relacionada à necessidade de uma redefinição do político proposta por Louro (1997), pois a discussão sobre sexualidade, incluindo gênero e diversidade sexual, vai além do âmbito individual e é de natureza política, pois aborda questões de poder, normas sociais, direitos e desigualdades.

A falta de conhecimento e informação científica contribui para a perpetuação de estigmas, preconceitos e discriminações relacionados à sexualidade. Louro (1997) reconhece que as experiências e práticas individuais são influenciadas e moldadas pelo contexto social, e, por sua vez, têm o poder de constituir o social. Isso implica que as discussões sobre sexualidade na escola não são apenas relevantes para o desenvolvimento individual, mas também para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

É a falta de uma educação sexual segura e bem estabelecida que na maioria das vezes leva ao início da vida sexual sem proteção adequada, exposição a infecções e até gravidez indesejada (Mantovani; Silva; Moura, 2014).

Ademais, defendo que o ensino sobre a Educação Sexual vai além do sentido biológico, ou seja, não se trata apenas de discutir e coibir a prática de conjunção carnal ou qualquer ato libidinoso, nem mesmo fomentar campanhas para redução de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) e gravidez precoce na infância ou na adolescência.

Educar sexualmente envolve questionar os gêneros, seus papéis sociais, entender as relações de poder que envolve a sexualidade e identidade de gênero, além de questionar a visão moral-tradicional, biológico-higienista e religioso-radical.

Nesse sentido, afirma Souza e Meyer (2020, p. 262):

A sexualidade, entretanto, em decorrência de discursos essencialistas, veiculados nos cursos de formação docente em Biologia, por exemplo, ainda costuma ser apresentada

como algo que se possui naturalmente, inerente ao ser humano, e essa visão conflitua com a que assumimos aqui e que defende o reconhecimento do seu caráter construído e de suas dimensões socioculturais e políticas. Tal concepção, em geral, se ancora nos discursos biologicistas, que supõem os corpos vivenciados de modo universal, e limitados à premissa de que existe um forte alinhamento entre sexo--gênero-sexualidade (Souza; Meyer, 2020, p. 262).

Expresso portanto, que a Educação Sexual é transdisciplinar e engloba várias possibilidades discursivas em que o social e o cultural são considerados componentes do conhecimento e da prática científica. Hipótese em que, supostamente representa uma “ameaça” aos valores e normas hegemônicos ensinados pela família e que são reiterados nas instituições de ensino.

Outro ponto destacado pelos profissionais foi o não domínio do conteúdo sobre a Educação sexual, circunstância que se relaciona com a falta de material sobre o assunto. Esta ausência de domínio para falar sobre Educação Sexual associa-se ao julgamento do profissional, em especial, o corpo docente que entende, em sua maioria, que o currículo determina que este tipo de educação é papel somente da biologia.

Conforme Souza e Meyer (2020, p. 262) discursos “biologicistas permeiam sexualidade e gênero, em geral, com ênfase no corpo humano e mais especificamente na reprodução, por meio de conexões com a anatomia, fisiologia, genética e outras áreas afins”, instituindo naturalizações e essencialismos.

Sexualidade, gênero e educação sexual, embora convergentes em vários aspectos, são conceitos distintos, o que indica a necessidade de expor sua compreensão em uma perspectiva cultural. Entendendo que sexualidade e gênero são produzidos na cultura, é importante afirmar que, na perspectiva dos estudos culturais é necessário o maior envolvimento de ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder dentro de um conjunto de práticas culturais.

A sexualidade é permeada pelas relações de poder entre homens e mulheres, pais e filhos, educadores e alunos, administração e população. Seria apropriado, no entanto, utilizar a sexualidade para articular estratégias que sirvam de instrumento não para impor *modus operandi* e/ou dominação, mas para desafiar a construção social das relações de poder.

Nessa direção, a problematização dessas relações de poder consiste em: “Não reconhecer que existe uma certa área da sexualidade que pertence justamente ao conhecimento científico, desinteressado e livre” (Foucault, 2015, p. 107).

A partir da problematização das oposições binárias que permeiam o programa de biologia é possível identificar múltiplas experiências e manifestações de sexualidade e gênero,

dimensões que constituem a educação sexual a partir de uma perspectiva sociocultural.

O uso do conceito de educação sexual é baseado em vários autores - como Michel Foucault já mencionou isso em *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber* -, além de teóricos como Guacira Louro (1997), Deborah Britzman (2000), Jimena Furlani (2005) e Helena Altmann (2005), adotando-a em sentido abrangente.

Seguindo essa lógica, a educação sexual é entendida como um campo transdisciplinar desenvolvido, contínua e sistematicamente, em todas as fases da vida, pela família e todas as instituições educativas, inclusive a escola, para informar, orientar e educar sobre a sexualidade e identidade de gênero, em combinação com outros temas como diversidade sexual, raça/etnia, identidade e cultura.

Sobre a pergunta: “A Escola desenvolve atividades de formação voltadas para a educação sexual com os(as) professores(as)?”. Seis entrevistados responderam negativamente (Âmbar, Rubi, Ametista, Pérola, Jade e Quartzo), três não responderam (Esmeralda, Citrino e Coral) e três responderam positivamente (Diamante, Turquesa e Topázio).

Segundo Âmbar “Sinceramente eu acho que não desenvolve [...] eu acho que o conteúdo desenvolvido na escola é muito pouco”.

Desse apontamento, Quartzo esclarece que:

Não tem muita formação sobre o assunto, nós não temos quase nada de material que eu tenha conhecimento, dentro das escolas que seja disponibilizado na educação, pois, é pouquíssimo material que você tem. Eu tive um contato com o material, por exemplo, no ensino fundamental através desse trabalho que foi desenvolvido pela professora aqui na época (Entrevista realizada com Quartzo em maio de 2022).

Sobre a pergunta Diamante esclarece que:

Sim, tem muitas cartilha e projetos individuais, [...] discussões específicas sobre o assunto, sabe? Mas o corpo docente não se junta para falar sobre isso em projetos pedagógicos, momento em que gente tem e poderia usar para estar discutindo essas e outras questões, às vezes me parece que ensinar o que a BNCC propõe para a gente ensinar é muito mais importante do que debater temas do cotidiano, olha eu acho isso [...] (Entrevista realizada com Diamante em maio de 2022).

Diante de tais afirmações, observei que a escola não desenvolve ações efetivas em torno da Educação Sexual. Ainda que um dos entrevistados se lembre do momento que uma profissional em educação, realizou um trabalho com Educação Sexual na escola, mas no atual cenário nada se fez para desenvolvê-lo.

Esta disciplina curricular continua a não ser explorada e é vista novamente como um conteúdo exclusivo das ciências biológicas pelos profissionais. Ao passo que, existem diversas possibilidades de conteúdos que podem ser trabalhados em sala de aula sobre o assunto, e que

não necessariamente precisem se relacionar com a prática sexual.

Sobre a pergunta “A Escola trabalha a questão da educação sexual no cotidiano da escola?”. Oito entrevistados responderam positivamente (Diamante, Âmbar, Coral⁹, Rubi, Ametista, Pérola, Topázio e Quartzo), dois não responderam (Esmeralda e Citrino) , e dois responderam negativamente (Turquesa e Jade).

Âmbar elucida que “a escola trabalha sim no seu cotidiano essa questão, mas muito pouco, precisa trabalhar mais, principalmente a questão de gênero”.

Diamante ressalta que:

São trabalhados assuntos sobre educação sexual, mas poderiam ser trabalhadas questões além da prevenção de doenças e gravidez mais questões sobre desigualdade sobre gênero, nós já tivemos uma professora que fez uma discussão bem legal sobre educação sexual com os adolescentes na época que lecionava aqui, mas é muito difícil você ver os outros professores trabalharem isso no cotidiano, e de tal forma que protegeria os adolescentes (Entrevista realizada com Diamante em maio de 2022).

Quartzo comenta que é um assunto “discutido sim, mas ainda é pouco comentado dentro da escola, pouco trabalhado também”. Segundo o entrevistado isso ocorre principalmente “por conta desse medo do profissional em tocar nesse assunto e sofrer retaliações. É muito complicado ainda dentro da escola. As pessoas ainda não têm consciência da importância que é tratar desse assunto”.

A partir destas falas, pude perceber e confirmar que não há componentes históricos ou socioculturais sobre o assunto. Defendo que, historicamente no Brasil há uma abordagem sobre violência sexual, que vai para muito além dos nossos corpos e costumes, educar sexualmente é também falar da história, das relações, das representações sociais e da cultura.

Louro (1997, p. 80) aponta que, embora a preocupação com a sexualidade esteja presente em todos os dispositivos de escolarização, “ela geralmente não é apresentada de forma aberta”. Segundo a autora, muitas vezes, dirigentes e professores negam a necessidade de tratar dessas questões, alegando que não existem problemas nessa área ou que é responsabilidade exclusiva da família. No entanto, é importante reconhecer que a escola não apenas reproduz as concepções de gênero e sexualidade da sociedade, mas também as produz.

⁹ Em alguns momentos da Dissertação alguns profissionais entrevistados se silenciam e é fundamental que futuras dissertações considerem questionar e discutir o silenciamento identificado em alguns momentos das entrevistas com profissionais de educação. O silêncio em torno das questões de gênero e sexualidade também é uma forma de excluir esses temas do debate educacional, perpetuando a invisibilidade e marginalização das experiências e identidades relacionadas a gênero e sexualidade. Questionar e compreender as razões por trás desse silenciamento é crucial para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Isso permitirá a criação de estratégias e abordagens que incentivem o diálogo aberto e respeitoso sobre esses temas, contribuindo para uma educação mais completa e consciente das questões de gênero e sexualidade.

Nesse contexto, a sexualidade não pode ser separada ou negligenciada, pois ela faz parte da vida cotidiana dos estudantes e contribui para sua formação como indivíduos. Não se trata de negar o “biologismo” e sua importância, mas uma abordagem restrita leva a uma falta de informação adequada, perpetuação de estigmas e preconceitos, bem como à disseminação de desinformação sobre a sexualidade.

Portanto, é necessário criticar a abordagem limitada da educação sexual nas escolas e fundamentar a importância de uma abordagem mais aberta e inclusiva. Reconhecer a presença intrínseca da sexualidade na vida dos sujeitos e nas dinâmicas escolares é essencial para promover uma educação que contribua para a formação de indivíduos conscientes, empoderados e capazes de lidar de forma saudável com sua própria sexualidade e com a diversidade presente na sociedade.

A prática dos profissionais em educação perpassa a ideia da construção da sexualidade, são reflexões e enfrentamentos das múltiplas existencialidades dos alunos sem os vínculos morais impostos ao comportamento sexual de cada indivíduo, ou seja, é um passo além do regime de verdade que encarna sua própria prática sexual.

Isto, em verdade, é que deveria ser a principal dificuldade no ensino da Educação Sexual no contexto de sala de aula. Qual seja, não afirmar a falta de material sobre o assunto, mas entendendo que a Educação Sexual é dinâmica, reflexiva e multidisciplinar, existem diversos conteúdos que podem ser trabalhados, e que a grande maioria deles não envolvem a prática sexual, e podem ser utilizados para prevenir e combater quaisquer tipos de violência, inclusive a sexual, principalmente contra grupos mais vulneráveis quais sejam crianças, adolescentes, mulheres, grupos LGBTQIA+, negros, indígenas e pessoas com deficiência.

Em relação ao questionamento: “Como diretor (a), coordenador (a) ou professor (a) da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, você sente algum medo ou receio ao falar de educação sexual com os alunos(as)?”. Sete entrevistados responderam positivamente (Diamante, Coral, Turquesa, Rubi, Ametista, Pérola, Topázio, Quartzo), dois não responderam (Esmeralda e Citrino) e três responderam negativamente (Âmbar, Pérola e Jade).

De acordo com Quartzo: “sim. Eu e minha equipe não nos sentimos à vontade para conversar e esclarecer dúvidas sobre educação sexual”, segundo o profissional “nós temos aí um agravante muito grande que é a Bandeira que o nosso governo federal prega, algo muito forte e que nós não temos segurança nenhuma”.

O discurso conservador adotado por Bolsonaro, durante o exercício do seu governo, (de 1.º de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022) defendia a regulação conservadora da cultura, resultando em uma postura restritiva e repressiva em relação aos debates e políticas relacionadas

a gênero e sexualidade. Fundamenta essa abordagem enquadrada no poder instituidor dos discursos circulantes no circuito da cultura, conforme apontado por Hall (1997, p. 38), em que os discursos regulados são “questões relativas à sexualidade, moralidade, crime e violência, padrões de conduta pública, relações parentais (pais/mães versus filhos/as), ‘valores familiares’ etc”.

Hall (1997) define o termo "discurso" como “um conjunto de afirmações que fornecem uma linguagem para falar sobre determinado assunto e produzir um tipo específico de conhecimento”. Esse termo abrange tanto a produção de conhecimento por meio da linguagem e da representação quanto a forma como esse conhecimento é institucionalizado, moldando práticas sociais e estabelecendo novas formas de agir (Hall, 1997, p.29).

Em contrapartida, Bolsonaro utilizava o discurso como uma sequência de formas linguísticas que podem resultar em enunciados distintos. Exemplos desses enunciados são as declarações do candidato como "fuzilar petralhada" e "Não te estupro porque você não merece"¹⁰.

O extremismo político de Bolsonaro carrega em sua história uma herança colonial, escravagista, coronelista, machista e conservadora. Essa herança inclui a relação entre senhor e escravo, a concentração de terra (latifúndio) e o oligopólio da mídia. O discurso de Bolsonaro é sustentado pela conformação de classes presentes na sociedade (Santos, 2020).

Essas manifestações estão enraizadas em uma conjuntura histórica e social que perpetua desigualdades e opressões, fortalecendo a retórica conservadora e prejudicando a construção de uma sociedade igualitária e livre de violências de gênero.

Considero que, o próprio entrevistado entendeu que ao reprimir a discussão sobre gênero e sexualidade, o governo Federal sob a representação do ex-presidente Bolsonaro contribuiu para a perpetuação de estigmas, estereótipos, represálias, violências e discriminações. Essa atitude refletiu sua visão conservadora extremista e heteronormativa que não reconhece a necessidade de informação e orientação adequada, além de achar desnecessário a abordagem crítica e reflexiva da educação fundada na igualdade de gênero, respeito à diversidade sexual e a construção de identidades saudáveis e não discriminatórias. Assim, ao negligenciar e reprimir o assunto da educação sexual, o governo Bolsonaro limitou as oportunidades de desenvolvimento pessoal e social dos jovens, além de perpetuar desigualdades e violações.

Turquesa aduz que:

Como professor a minha função é orientar os alunos, mas confesso que em alguns

¹⁰ LUNA, Y. “**NÃO TE ESTUPRO porque você não merece**”, volta a dizer Bolsonaro a deputada. JusBrasil, 2014. Disponível em [https:// bit.ly/3pnlbgy](https://bit.ly/3pnlbgy). Acesso em: 20 de jun. 2023.

casos tenho receio de ensiná-los não pela informação que eu estou passando a eles, mas de não entrar em assuntos muito íntimos ou pessoais dos alunos. (...) Eu não acho que os outros professores têm Liberdade pra conversar e esclarecer dúvidas em relação à educação sexual com os outros alunos, mas isso também depende eu acho que do grau em que eles vão lecionar talvez os professores do Ensino médio tenho muito mais facilidade para falar com os alunos do que os professores de ensino fundamental e ensino infantil (Entrevista realizada com Turquesa em maio de 2022).

Do mesmo modo, Rubi pondera que “eu tenho receio de falar desse assunto em sala de aula, e até mesmo na escola, por conta do contexto de cada um, familiar”. Segundo a profissional, “a gente sabe que muito aluno vem de família desestruturadas, não é assim público homogêneo – não é como escola particular que a gente já sabe, mais ou menos, qual é o perfil dos alunos aqui é diferente. Então tem certos assuntos que são mais delicados”.

Diamante pondera:

Eu acho que eu, se dissesse que eu não tenho receio algum de falar sobre isso, eu estaria mentindo, muito do receio que eu tenho também tem a ver com a questão de eu ser um homem falando. Então eu não tenho intimidade nem me sinto, enquanto professor, alguém que possa ensinar para um adolescente como que a educação sexual deve funcionar (Entrevista realizada com Diamante em maio de 2022).

Com base nestas afirmações, essa insegurança não deve ser atribuída à culpa dos profissionais. Ao contrário, ela é resultado de um contexto social complexo, no qual a sexualidade e o gênero ainda são um assunto que envolve diferentes perspectivas, valores e sensibilidades. É compreensível que os educadores enfrentem desafios para abordar o tema de forma adequada.

Portanto, em vez de culpabilizar os profissionais, é necessário promover uma reflexão sobre a necessidade de maior organização e preparo no enfrentamento dos valores sociais, tabus e preconceitos que permeiam a temática. Segundo Louro (1997, p. 138), pode-se observar que “muitas pessoas têm medo de discutir a homossexualidade nas escolas, por receio de que a mera menção dela possa encorajar práticas homossexuais ou influenciar os jovens a se identificarem como gays ou lésbicas”. Esses medos e preconceitos resultam em uma falta de conhecimento e discussão sobre a diversidade sexual, o que acaba funcionando como uma barreira para a educação sexual abrangente.

Louro (1997, p. 139) destaca que “a ignorância sobre a homossexualidade é, na verdade, uma ignorância sobre a sexualidade como um todo, incluindo também a heterossexualidade”. Os medos que cercam a temática da sexualidade estão diretamente relacionados a romper com essa ativa ignorância e reconhecer que a sexualidade é uma questão que permeia a própria heteronormatividade. Ignorar ou reprimir a discussão do assunto no ambiente escolar perpetua

essa ignorância e nega a importância de tratar a sexualidade como um aspecto fundamental da esfera social.

Quando foi perguntado sobre “as maiores dificuldades para desenvolver o trabalho em educação sexual na escola?”, algumas respostas repetiram-se, como “a religião ser contra falar do assunto”, e “o modo como a família vai lidar com o assunto em casa”, demonstraram ser exemplos mais citados pelos profissionais expressando dificuldades para desenvolver um trabalho com Educação Sexual na Escola.

Compreendo que a relação entre sexualidade humana e a existência da religião é algo tão antigo quanto a hominização, o que não justifica a necessidade do silêncio sobre a Educação Sexual em interface aos aspectos religiosos relacionados.

Também observo que a educação sexual se perfaz ao discutir temas que abordam questões “moralizadas” pelas religiões colonizadoras sobre as colonizadas, como se observa em Bhabha (2005, p. 127):

o discurso racista estereotípico, em seu momento colonial, inscreve uma forma de governamentalidade que se baseia em uma cisão produtiva em sua constituição do saber e exercício do poder. Algumas de suas práticas reconhecem a diferença de rap, cultura e história como sendo elaboradas por saberes estereotípicos, teorias raciais, experiência colonial administrativa e, sobre essa base, institucionaliza uma série de ideologias políticas e culturais que são preconceituosas, discriminatórias, vestigiais, arcaicas, "míticas", e, a o que é crucial, reconhecidas como tal. Ao "conhecer" a população nativa nesses termos, formas discriminatórias e autoritárias de controle político são consideradas apropriadas. A população colonizada é então tomada como a causa e o efeito do sistema, presa no círculo da interpretação. O que é visível é a necessidade de uma regra dessas, o que é justificado por aquelas ideologias moralistas e normativas de aperfeiçoamento reconhecidas como missão civilizatória ou Ônus do Homem Branco (Bhabha, 2005, p. 127):

Se reconhece então que não é possível realizar uma abordagem higiênica, científica, limitada e estereotipada da Educação Sexual sob a ótica colonizadora, hipótese em que, seria utilizada somente para o interesse moral dos pressupostos higienistas e eugênicos, interpretados em posições racistas e preconceituosas para atingir as especificidades fisiológicas humanas.

Entende-se que as questões relacionadas à Educação Sexual vão além dos valores da moral hegemônica advinda das sociedades coloniais, e conseqüentemente, da religião. Em vista disto, aos profissionais de educação cumpre impelir-se pela resistência, o que não demanda afronta ou diminuição dos valores religiosos embutidos em cada criança ou adolescente.

Mas essa resistência é uma verdadeira luta social comprometida em problematizar o extremismo religioso e a intolerância de impor padrões heteronormativos que definem o que deve ou não deve ser ensinado, e que valorizam e aceitam algumas identidades enquanto negam e excluem outras, determinado o que é “verdade”, ou, o que é “currículo” em discursos

homogêneos.

De forma unânime, todos os profissionais responderam que acreditam que as adolescentes do gênero feminino estão mais suscetíveis a sofrerem violência sexual. Em especial Turquesa assinalou que:

Meninas estão mais suscetíveis principalmente adolescentes, (...) mas, meninos sofrem violência sexual. Esses relatos não são contados muitas vezes no meu entendimento eu acho que a família tenta abafar a situação e o menino vai guardando isso até a idade adulta e ele sofre com isso a vida inteira, muitas vezes a família não leva a criança no atendimento psicológico porque acha que só ignorar o que aconteceu está tudo bem (Entrevista realizada com Turquesa em maio de 2022).

Diamante apontou que: “acho que as meninas jovens né (...) adolescentes, são mais suscetíveis porque ficam mais expostas a violência sexual principalmente dentro de casa”, o profissional explica também: “a gente não sabe o que acontece dentro de casa, e com certeza as meninas devem sofrer bem mais o que não significa que não aconteça com os meninos”.

Âmbar ressaltou que:

Jovens são mais suscetíveis porque eu acho que a infância é mais protegida pela família do que adolescência. E a família parece ‘que não se importa tanto com os problemas do adolescente quando ele já está em uma fase boa de desenvolvimento, o adolescente é meio que deixado de lado muitas vezes, é muito questionado das coisas que ele faz ou deixa de fazer, e fica muito exposto também é muitas questões, as meninas também sofrem mais do que os meninos porque é uma sobrecarga que elas têm aliado a questão da menstruação do desenvolvimento corporal delas que é muito rápido e os homens adultos que muitas vezes não recebem conhecimento nenhum sobre educação sexual e acham que podem explorar sexualmente as meninas e olhar elas com outros olhos (Entrevista realizada com Âmbar em maio de 2022).

E do mesmo modo, de forma unânime todos os profissionais responderam que acreditam que educação sexual pode ajudar na prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes. Segundo Diamante:

Eu acho que a educação sexual é fundamental para a criança entender o seu corpo e o corpo do outro, bem como o respeito (...) e até buscar ajuda quando precisar, entende? Às vezes ela tá passando por uma situação confusa e que um profissional pode ajudar ela a lidar com essas questões e não esconder ou omitir informações (Entrevista realizada com Diamante em maio de 2022).

Âmbar descreveu que: “sinceramente eu acho que a educação sexual é fundamental para todo mundo. Para a criança e para o adolescente, e para o adulto. Todo mundo tem de saber respeitar o corpo do outro”.

Denota-se que a violência sexual contra crianças e adolescentes não é invisível e nem abstrata, ou seja, todos têm conhecimento sobre a sua existência, como fica explicitado quando observada as respostas dadas à seguinte pergunta: “tem registros de violência sexual ocorridos

no bairro onde está inserido a escola ou em suas imediações? Quando? Quantos? Em que lugar??"

Diamante afirmou que:

Nessa escola eu nunca vi nenhum registro, mas eu já estudei numa escola que a menina tinha engravidado ela estava no primeiro ano do ensino médio e quando foram descobrir foi o pai dela que a tinha engravidado então tem várias outras situações de adolescente engravidando (...) tipo do namorado de 20 (vinte) anos de idade que eu já vi em outras escolas também porque os pais não se importam se ela tá namorando e tendo relações sexuais (Entrevista realizada com Diamante em maio de 2022).

Coral delineou que:

Sei que esses casos acontecem já ouvi falar até mesmo no meu bairro, mas como eu não gosto de falar sobre esse assunto e até evito me informar, porque eu não gosto de ficar sabendo sobre tragédia, eu não sei te dizer nenhum caso, mas com certeza tem registros sim (Entrevista realizada com Coral em maio de 2022).

Turquesa destacou que:

Olha eu tenho um exemplo, uma vez eu trabalhei em outra escola na época que eu fazia estágio e tinha uma aluna muito cabisbaixa, vivia com um problema e todo mundo a chamava na direção, e tipo assim ia passando o tempo e a direção preocupada porque a menina não socializava. Se hoje ainda é difícil para lidar com essas situações imagina tempos atrás (...), até que uma professora perguntou pra ela o que que estava acontecendo, se tinha algum problema em casa, tentaram de tudo para que a menina falasse porque ela não se comunicava, aí conseguiram descobrir que a menina era abusada pelo tio e deu caso de conselho tutelar, foi muito chocante para mim na época porque eu ainda era nova acho que um dos fatos de eu ter ido para a área de ciências foi para poder aprender mais sobre essas questões e saber conversar com os outros alunos sobre (Entrevista realizada com Turquesa em maio de 2022).

Percebe-se que a violência sexual contra as crianças e os adolescentes em sua maioria ocorrem no ambiente intrafamiliar, sendo perpetrada pelo pai, padrasto, avô, irmão, primo, vizinho ou algum conhecido próximo da família, não podendo excluir inclusive a possibilidade da prática da violência sexual cometida por mulheres, principalmente em favorecimento de algum homem.

Não obstante isto, entendo e compreendo que, mesmo que houvesse apenas um caso de violência sexual, essa pesquisa ainda seria relevante e se fundamentaria para sua realização, mas, existem casos alarmantes de violência sexual contra crianças e adolescentes e os profissionais entrevistados têm ciência desse fato, e ainda relutam em discutir a temática de gênero e sexualidade nas práticas de ensino que é uma poderosa ferramenta social.

A escola é o local mais adequado para ensinar sobre as temáticas de gênero e sexualidade, pois a instituição escolar “não apenas reflete as concepções existentes na

sociedade, mas também as produz”. Essa visão é respaldada pela perspectiva Louro (1997, p. 81), que destaca como as escolas sempre estiveram envolvidas nas questões relacionadas à sexualidade, desde os seus primórdios.

A presença da sexualidade na escola é uma realidade que independe das intenções manifestadas ou dos discursos explícitos. Mesmo que não haja uma disciplina específica de "educação sexual" ou a inclusão desses assuntos nos regimentos escolares, a sexualidade está presente porque faz parte dos sujeitos que frequentam a escola. Ela não pode ser dissociada ou ignorada, pois faz parte integrante da vida das pessoas (Louro, 1997).

Considerando esse contexto, a escola se torna o local propício e necessário para lidar com a problemática da violência sexual através da Educação Sexual. Não se trata apenas de transmitir informações e conhecimentos sobre sexualidade para as crianças, mas também de capacitar e sensibilizar os profissionais da educação que estão na linha de frente do processo educativo. Ao investir na formação e conscientização dos educadores, é possível criar um ambiente educacional mais seguro, no qual a prevenção e o combate à violência sexual sejam abordados de forma adequada e eficaz.

Dessa forma, a escola desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação sexual abrangente, que vá além dos aspectos biológicos e contemple também os aspectos emocionais, sociais e éticos relacionados à sexualidade. Ao reconhecer e tratar as sexualidades dos sujeitos de maneira inclusiva e respeitosa, a escola contribui para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e capazes de lidar de forma saudável com suas próprias sexualidades e relacionamentos interpessoais.

Ademais, não se pode olvidar, que estes profissionais também podem ser agressores sexuais de crianças e adolescentes, ou ainda, poderiam ter sido, ou foram, vítimas de tais agressões na infância ou adolescência, o que coloca a escola como intermediário principal do assunto.

Por fim, evidencio ao longo das entrevistas que repercute um contexto silenciador da Escola, que apesar de introduzir o tema à discussão ainda demanda uma maior preparação dos profissionais de Educação para lidar com a temática. Entendo ser necessário repensar o papel destes, já que sua contribuição em relação a temática é positiva no contexto dos alunos, professores e até mesmo no âmbito familiar.

A Educação Sexual foi defendida e compreendida pelo seu papel no combate e prevenção a violência sexual, mas acima de tudo também é uma forma de respeitar e perceber às crianças e aos adolescentes que além de deveres, também têm direitos e entre eles está o de receber uma educação que os compreenda em todos os aspectos, inclusive com relação ao seu

gênero e sua sexualidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Dissertação teve como objetivo investigar a percepção dos profissionais de educação sobre a temática de gênero e sexualidade nas práticas de ensino em uma escola da Rede Estadual de Ensino na cidade de Campo Grande/MS. Para alcançar esse objetivo, buscou-se caracterizar as formas de violência de gênero, analisar as ações e programas de políticas públicas sobre sexualidade e gênero e identificar o conhecimento e abordagem dos profissionais de educação sobre gênero e sexualidade.

Considera-se, através das entrevistas e das referências dos estudos teóricos culturais utilizados, que os profissionais da escola escolhida, proveniente da Rede Estadual de Ensino, localizada na cidade de Campo Grande/MS, ainda observam a Educação Sexual como um conhecimento restrito aos aspectos biológicos da sexualidade e focados em questões de prevenção de IST's e gravidez na adolescência.

A pesquisa responde à pergunta problema da Dissertação, na qual, a partir das entrevistas realizadas com os profissionais de educação, identificou-se a percepção e compreensão desses. Para além, foi possível explorar suas vozes e experiências, além de compreender os desafios e necessidades no que diz respeito à temática de gênero e sexualidade.

Entretanto, seria necessário também entrevistar profissionais de outras identidades e sexualidades para ampliar a diversidade de perspectivas e vivências relacionadas às questões de gênero. Denota-se que, pesquisas futuras devem considerar a inclusão de participantes com diferentes identidades e orientações sexuais, a fim de obter uma compreensão mais abrangente das temáticas abordadas.

Os resultados indicaram a importância de refletir sobre a influência do discurso colonial nas representações de gênero e sexualidade, marcado pela fixidez e estereotipia, que perpetua desigualdades de poder e dominação, reforçando a ideia de superioridade de algumas formas de ser e viver em detrimento de outras.

Desconstruir o discurso colonial significa questionar os estereótipos e categorias fixas que foram historicamente impostos, reconhecendo que as identidades de gênero e sexualidade são fluidas, complexas e múltiplas. Isso exige uma abordagem que vá além da simples crítica, buscando construir novas narrativas, discursos e práticas que valorizem a diversidade e promovam uma cultura de respeito.

No contexto educacional, é fundamental que a escola adquira sua responsabilidade de oferecer uma educação abrangente, que aborde temas relevantes para a formação integral dos alunos e dos professores, para incluir a abordagem ampliada dos temas relacionados à

sexualidade e ao gênero. Também foi observado que a religião não deve ser considerada um fator impeditivo para abordar essas temáticas em sala de aula, sendo possível promover um ambiente de diálogo que reconheça a diversidade de crenças e valores, respeitando as convicções religiosas dos estudantes.

Os profissionais de educação devem se engajar na resistência, não vigiando ou confrontando os valores religiosos das crianças e adolescentes, mas problematizando o extremismo religioso e a imposição de padrões heteronormativos. Isso significa respeitar e aceitar todas as individualidades como identidades, evitando a exclusão e a negação de algumas delas.

A abordagem pedagógica deve buscar criar um ambiente de diálogo aberto e respeitoso, no qual diferentes perspectivas sejam satisfeitas e discutidas, tratando de assuntos como direitos humanos, diversidade sexual e igualdade de gênero. Os professores desempenham um papel fundamental nesse processo, mediando questões delicadas e equilibrando diferentes perspectivas e crenças dos alunos e suas famílias.

Revelou-se que a falta de diálogo e resistência em discutir esses assuntos obedeceu à perpetuação das normas heteronormativas e das estruturas de poder existentes, além de silenciar e excluir aqueles que não se enquadram nesses padrões.

Uma análise sobre as instituições de poder revela como as normas e disciplinas exercem controle sobre os indivíduos, restringindo a liberdade de expressão e a exclusão de certos temas. Apesar de não tratar especificamente de gênero e sexualidade, suas análises podem ser aplicadas para compreender como essas questões são limitadas no ambiente escolar.

A falta de abordagem sobre a diversidade sexual no ambiente escolar contribui para o silenciamento e a invisibilidade, afetando não apenas os alunos, mas também os profissionais da educação. A pressão externa, incluindo a oposição de pais e comunidade, e a falta de apoio institucional são alguns dos desafios enfrentados pelos professores entrevistados ao tentar abordar essas temáticas em sala de aula.

Além dos professores, outros membros da equipe escolar, como merendeiras e vigias, também foram afetados pela falta de diálogo sobre gênero e sexualidade, pois sua capacidade de contribuir para a construção de um ambiente escolar livre de discriminação é limitada. Portanto, é fundamental que esses profissionais também tenham acesso a informações e recursos que os ajudem a compreender e lidar com questões relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade.

É necessário desafiar as estruturas opressivas e resistir às normas dominantes para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Encorajar o questionamento do *status quo* e incentivar o pensamento crítico dos estudantes são elementos essenciais para uma educação

emancipatória.

As dificuldades apontadas pelos profissionais de educação, como a resistência das famílias e a falta de apoio institucional, refletem a influência da hegemonia cultural, que mantém e reproduz os valores e normas heteronormativas. A ênfase no cumprimento do currículo e a limitação da liberdade dos professores também podem ser compreendidas nesse contexto de hegemonia, que privilegiam certos conhecimentos em detrimento de outros.

Observou-se que a educação sexual não se resume apenas a questões biológicas e de saúde, mas também engloba a compreensão dos aspectos sociais, culturais e políticos relacionados à sexualidade e ao gênero. É fundamental questionar as normas e valores hegemônicos, reconhecendo a construção social da sexualidade e suas dimensões socioculturais.

É necessário superar a visão restrita de que a educação sexual é responsabilidade exclusiva da disciplina de biologia. A educação sexual deve ser abordada de forma transdisciplinar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento e promovendo uma compreensão ampla e crítica sobre sexualidade, gênero e suas relações com o poder, a cultura e a sociedade.

Em vez de culpar os profissionais é necessário promover uma reflexão sobre a necessidade de maior organização e preparo no enfrentamento dos valores sociais, tabus e preconceitos que permeiam a temática. Ignorar ou reprimir a discussão do assunto no ambiente escolar perpetua a falsa percepção sobre a própria sexualidade como um todo, incluindo a heterossexualidade, negando seu *status* de poder dentro da esfera social.

A educação sexual é vista por todos os profissionais de educação como fundamental para prevenir a violência sexual. Destacou-se que a violência sexual contra crianças e adolescentes não é invisível, ocorrendo principalmente no ambiente intrafamiliar e envolvendo pessoas próximas, como pais, padrastos, avós, irmãos e conhecidos.

Observou-se que a escola é o local mais adequado para abordar a sexualidade e o gênero, pois ela não apenas reflete as concepções existentes na sociedade, mas os produz. A presença da sexualidade e do gênero na escola é uma realidade que não pode ser ignorada, pois faz parte da vida das pessoas. Portanto, é fundamental investir na formação e conscientização dos profissionais da educação, a fim de criar um ambiente educacional seguro e promover uma educação sexual abrangente.

Além disso, é ressaltado que os próprios profissionais de educação podem ser agressores sexuais ou terem sido vítimas de abuso sexual. Nesse sentido, a escola desempenha um papel intermediário importante para lidar com essa questão.

Por fim, evidenciou-se que existe nesta Escola da Rede Estadual de Ensino um contexto silenciador da instituição educacional em relação às temáticas de gênero e sexualidade, e principalmente com relação à educação sexual.

O estudo evidenciou a necessidade de um maior preparo dos profissionais de educação para lidar com a temática da Educação Sexual e da violência sexual. Isso envolve investir em programas de formação continuada para abordar de forma adequada e sensível as questões relacionadas à sexualidade, gênero e prevenção da violência sexual.

Além disso, os resultados destacam a importância de incluir a Educação Sexual de forma abrangente nos currículos escolares, garantindo que os alunos tenham acesso a informações e conhecimentos que os ajudem a compreender e respeitar suas próprias sexualidades, assim como os outros. Isso pode ser feito por meio da implementação de políticas educacionais que também priorizam o gênero e sexualidade como parte integrante do processo educativo.

Esta pesquisa apresenta algumas restrições que devem ser consideradas. Inicialmente, o estudo foi realizado em um contexto específico, na cidade de Campo Grande/MS, o que limita a generalização dos resultados para outras regiões e contextos. Portanto, é importante realizar estudos semelhantes em diferentes locais, a fim de obter uma compreensão mais abrangente da relação entre Gênero, Sexualidade, Educação Sexual, violência sexual em um contexto sociocultural.

Além disso, esta pesquisa se baseia em entrevistas com profissionais da educação, o que pode estar sujeito a viés de seleção e influências individuais. Portanto, pesquisas futuras podem utilizar métodos mistos, combinando entrevistas com profissionais de educação, observações em sala de aula e coleta de dados quantitativos, a fim de obter uma compreensão mais completa e aprofundada do tema.

Com base nos resultados desta pesquisa, para pesquisas futuras sugere-se investigar mais profundamente o papel das famílias na Educação Sexual e na prevenção da violência sexual. Compreender como as famílias abordam essas questões em seus lares e como se relacionam com a escola, o que pode fornecer desenvolvimento de estratégias eficazes e discussões sobre o assunto, principalmente com relação aos dados alarmantes de violência sexual intrafamiliar.

Além disso, é importante realizar estudos que analisem o impacto das intervenções educacionais na redução da violência sexual e na promoção de comportamentos saudáveis em relação à sexualidade. Avaliar a eficácia de diferentes abordagens educacionais e identificar as melhores práticas pode contribuir para a implementação de políticas mais efetivas de prevenção.

Em suma, esta Dissertação contribuiu para o avanço das questões relativas ao gênero e sexualidade, a educação sexual e a prevenção, além do combate da violência sexual, forneceu importantes percepções dos profissionais de educação, onde destacou-se a necessidade de uma abordagem abrangente e inclusiva que reconheça as diversidades.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Garcia Mary; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. p. 29-38

ABRAMOVAY, Miriam. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de informação LatinoAmericana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009.

ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma Escola**. 226 f. Tese (doutorado), Departamento de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2005.

ALVAREZ, Sonia E. Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista. **Cadernos pagu (43)**, Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2014, pp.13-56.

ANDRADE, Bruno; NICOLAIDES, Christine. Múltiplas e complexas construções discursivas de um professor negro e gay em uma escola bilíngue: uma etnografia em uma perspectiva sócio-histórico cultural. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-histórico-Cultural e da Atividade**, v. 3 n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistashc.org/index.php/shc/article/view/96>. Acesso em: 20 de abr. 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. “O que é um estudo de caso qualitativo em educação?”. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/7441>. Acesso em: 10 de mar. 2022.

ANDREUCCI, Ana Claudia Pompeu Torezan; JUNQUEIRA, Michelle Asato. **Estatuto da criança e do adolescente após 30 anos narrativas, ressignificados e projeções**. São Paulo., Vol. I. N.p., Editora Thoth, 2021.

APA, American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5**; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento; et al. 5. Ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APPADURAI, Arjun. **A modernidade transbordante: dimensões culturais da globalização**. Buenos Aires: FCE, 2001.

ARAÚJO, Beatriz. **Formas de colocação da criança e do adolescente em família substituta**. São Paulo: UNEB, 2021a. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/93675286/mapa-mental-formas-de-colocacao-em-familia-substituta-direito-da-crianca-e-adole>. Acesso em: 10 de abr. 2022.

ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. Gênero e sexualidade na BNCC: possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 8, N.1 - pág. 263-286 jan-maio de 2022: “Por uma pedagogia macunaímica” – DOI: 10.12957/riae.2022.65331

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de FLASCKMAN, D. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

AZEVEDO, S., **Políticas públicas**: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2004.

BABBIE, Earl. **The practice of social research**. 14. ed. Boston, MA: Cengage Learning, 2016.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth; FETZNER, Andréa Rosana. Paulo Freire e os estudos culturais: pistas para convergências possíveis. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116539, p. 1-16, 2021.

BARROS, Renata. Violência contra a mulher. Minas Gerais: PUC, 2018. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/export/sites/default/educacao/parlamento_jovem/2018/documentos/texto-base/texto-base-2018.pdf>. Acesso em: 15 de jul. 2020.

BATISTA, E. C.; MATOS, L. A. L.; NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo, volume I**: fatos e mitos. 4. ed., Tradução de: Sérgio Milliet, São Paulo: Editora Difusão Europeia do Livro, Vol. 1. 1970. 309p.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo, volume II**: A Experiência Vivida. Tradução de: Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. Vol.2., 1967, p. 09.

BEDIN, Silvio Antônio. **Por uma razão aberta e sensível na pesquisa em educação**: aportes e reflexões. In: FEITOSA, Débora A.; DORNELES, Malvina do A.; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2005

BHABHA, Homi. **Capítulo 3**: “A outra questão. O estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo”. In O local da cultura. tradução de Myriam Avila, Eliane Livia reis, Glauce Gonçalves. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BLANCHARD, J. **Sexual exploitation**. Trabalho apresentado no Congresso Against the Sexual Exploitation of Children, Brasília, Brasil, 1996.

BOGDAN, Robert. Participant Observation. **Peabody Journal of Education**. 50. 2009, pp. 302-308. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261670137_Participant_Observation. Acesso em: 20 de mar. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BOGDAN, Robert; et al. **Introdução aos métodos de pesquisa qualitativa**: um guia e recurso. John Wiley & Filhos, 2015.

BONATO, Sergio Luiz. **Educação e modernidade**: o pensamento educacional dos Jesuítas,

John Lock e Jean-Jacques Rousseau na era das ciências e da Filosofia Moderna. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BONET, Théophile. Sepulchretum, sive, **Anatomia practica ex cadaveribus morbo denatis, proponents historias et observationes omnivm pene humani corporis affectuum ipsoruma: causas reconditas revelans**. Suíça: sumptibus leonardi chouet, 1679.

BRASIL, Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927. **Lei de Menores**. Rio de Janeiro, 12 de outubro de 1927. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 20 de mar. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Constituição Federal – Publicada em 05 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União: Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei n.8.069 de 13 de julho de 1990**. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

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, 1998. 174 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. 109p.

BRASIL, Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Lei Maria da Penha**. Senado Federal: Brasília, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Comissão Parlamentar Mista de Inquérito. **Relatório final**. Brasília: Coordenação das Comissões Especiais, Temporárias e Parlamentares de Inquérito. 2013. 1039p.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Ministério da Educação – MEC: Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 de nov. 2022.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.565, de 18 de junho de 2020**. Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt1565_19_06_2020.html. Acesso em: 20 de mar. 2023.

BRASIL, Fórum Anuário brasileiro de segurança pública. **Violência sexual infantil, os dados estão aqui, para quem quiser ver**. Brasília, 2022. 10p. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/14-anuario-2022-violencia-sexual-infantil-os-dados-estao-aqui-para-quem-quiser-ver.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 11-42, 1998. Tradução de Pedro Maia Soares para versão do artigo "Contingent Foundations: Feminism and the Question of Postmodernism", no Greater Philadelphia Philosophy Consortium, em setembro de 1990.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BUTLER, Judith. In: BURGOS, María Isabel Fonseca. **Palestra de Judith Butler na UNTREF (Transcrição Completa)**. Corpos que ainda importam. (ou os fundamentos de uma teoria para... "viver um mundo mais habitável"). Espanha, 2015. Disponível em: <http://www.ramona.org.ar/node/57395>. Acesso em: 20 de set. 2022.

CHAICOSKI JUNIOR, Ary Ney, DEZO, Fabio; CAMPOS, Thiago. **Mandala da Diversidade Sexual**. Wikipedia, 2019. CC BY-SA 4.0. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>, via Wikimedia Commons. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mandala_da_Diversidade_Sexual.svg. Acesso em: 20 de ago. 2022.

CHRISTOFFEL, KK; et al. Definições padrão para pesquisa de lesões na infância: Trechos de um relatório de conferência. **Pediatrics**, 89 (6), 1992, pp. 1027-1034.

COELHO, Bernardo Leôncio Moura. **A proteção à criança nas Constituições brasileira: /1824 a 1969**. Revista de informação legislativa. Brasília., a, 35, n. 139, jul. /set, 1998.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research methods in education**. 8th ed. New York: Routledge, 2018.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; MENDEZ, Emílio Garcia. **Da necessidade aos direitos**. São Paulo: Malheiros Editores, 1994, p. 138.

COSTA, M. V.; WORTMANN, M. L. C.; SILVEIRA, R. M. H. Stuart Hall: tributo a um autor que revolucionou as discussões em educação no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 635-649, abr./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/s2175-62362014000200015>

COSTA, Marisa Vorraber. **Novos olhares na pesquisa em Educação**. In.: COSTA, M. V. (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: PD&A, 2002. p. 13-22.

CRESWELL, John W.; POTH, Cheryl N. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2018.

DE LAURETIS, Teresa. **Tecnologias de gênero**. In: Teresa De Lauretis **Tecnologias de gênero: ensaios sobre teoria, cinema e ficção**. London: Macmillan Press, 1987. p. 1-30. Disponível em: <http://marcoareliosc.com.br/cineantropo/lauretis.pdf>. Acesso em: 04 de jun. 2021.

DEBERT, Guita Grin. **A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade**. In: BARROS, M. M. L. D. (Ed.). **Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

DEBERT, Guita Grin. **A antropologia e os novos desafios no estudo de cultura e política**. *Política e Trabalho*, n. 13, p. 165-177, 1997.

DELEUZE, G. **O aprendizado**. In: DELEUZE, G. **Proust e os signos**. 2ª Ed., A. Piquet e R. Machado, Trad., 2003, pp. 25-37). Forense Universitária.

DELEUZE, G. **Que significa "aprender"?** In: DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Graal, 1988, pp. 154-159

DICICCO-BLOOM, B.; CRABTREE, B. F. A entrevista da pesquisa qualitativa. **Educação Médica**, v. 40, n. 4, pág. 314-321, 2006.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das famílias**. Tradução de ALBUQUERQUE, M. T. D. C. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213- 225, 2004.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira, 2008. Salvador: EDUFBA, 1952

FERNANDES, A. G.S. **Alimentando o saber: o perfil das merendeiras, suas percepções em relação ao ofício e as possibilidades para a educação**. Dissertação. 116 p. UFRJ, 2012.

FINKELHOR, D., HOTALING, G. T. Sexual abuse in the national incidence study of child abuse and neglect: An appraisal. **Child Abuse & Neglect**, 8, 1984, pp. 23-33.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A Paixão de Trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Novos olhares na pesquisa em Educação**. In.: COSTA, M. V. (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: PD&A, 2002. p. 13-22.

FLORES, R; CAMINHA, R. Violência sexual contra crianças e adolescentes: Algumas sugestões para facilitar o diagnóstico correto. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, 16(2), 1994, pp. 158-167.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel; HOCQUENGHEM, Guy; DANET, Jean. **The Danger of Child**

Sexuality. In: KRITZMAN, L. D. (Ed.). **Michel Foucault: politics, philosophy, culture: interviews and other writings.** New York: Routledge, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade.** Vol. 1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais.** Tradução de BRANDÃO, E. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política.** Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: a vontade do saber.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FRANÇA, Fabiane Freire; CALSA, Geiva Carolina. **Gênero e sexualidade na formação docente: desafios e possibilidades.** Sociais e Humanas, Santa Maria, v. 24, n. 02, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/2828/2858>. Acesso em: 20 de out. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação.** Pedregulho. Colorado: Paradigma, 2004.

FREITAS, Daniel Antunes; et al. “Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde”. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação,** Botucatu, v. 20, p. 437-448, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832016000200437&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 de janeiro de 2021.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905) ESB das Obras Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1989.

FSBP, Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2018.** Brasília, 2018. 90p. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Anuario-Brasileiro-de-Seguranc%CC%A7a-Pu%CC%81blica-2018.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2023.

FSBP, Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2022). **Violência contra meninas e mulheres no Brasil: Dados do primeiro semestre de 2022.** Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/12/violencia-contra-meninas-mulheres-2022-1sem.pdf?v=v2>. Acesso em: 20 de mar. 2023.

FURLANI, Jimena. **Que bicho é esse?** In: _____. O bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. p.

37-68. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13259>>. Acesso em: 20 de abr. 2022.

FURNISS, T. **Abuso Sexual da Criança: uma abordagem multidisciplinar**, Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, 44(153), 2014, pp. 648–669. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142768>. Acesso em: 20 de mar. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Pesquisa Social**. São Paulo, Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

HABIGZANG, Luísa F; et al. Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: aspectos observados em processos jurídicos. **Psic: Teor e Pesq [Internet]**. 2005, pp. 341–8. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000300011>. Acesso em: 20 de mar. 2023.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n° 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade / bell hooks**; tradução de Marcelo Brandão Cipolia. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; FBSP, Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. 116p. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Acesso em: 20 de mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE divulga resultados de estudo sobre cor ou raça**. Agência IBGE Notícias, 22 jul. 2011). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14057-asi-ibge-divulga-resultados-de-estudo-sobre-cor-ou-raca>. Acesso em: 10 de mar. 2022.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Jesus. Brasília: Escritório de Direitos Autorais da Fundação Biblioteca Nacional – EDA/FBN, 2012. 42p. Disponível em: diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/GÊNERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf. Acesso em: 20 de ago. 2022.

JOHAS, Bárbara; et al. **Violências e resistências: estudos de gênero, raça e sexualidade**. Teresina: EDUFPI, 2020. 245p.

KRISTENSEN, C. H. **Abuso sexual em meninos**. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1996.

LEITE, Carla Carvalho. Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. **Revista Ministério Público**, Rio de Janeiro, RJ, n. 23, pp. 93-107, 2006. Disponível em: < mprj.mp.br/documents/20184/2764825/Carla_Carvalho_Leite.pdf >. Acesso em: 20 de mar. 2023.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural 2**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

LOPES JÚNIOR, Aury. **Direito processual penal**. 16. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro (RJ): Vozes, 1997

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer**: uma política pós-identitária para a educação. Rev. Estud. Fem. [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.541-553

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: Ensaios sobre sexualidade e a teoria queer. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. IN: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 4ed. Belo Horizonte: Autêntica. p. 09-42, 2018.

LOWENKRON, Laura. **O monstro contemporâneo**: a construção social da pedofilia em múltiplos planos. Brasil, Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

LUNE, Howard; BERG, Bruce L. **Qualitative research methods for the social sciences**. 9. ed. New York: Pearson, 2017. (Series: Books a la carte).

MANTOVANI, G. D., TRES, B., SILVA, R. M. M., & MOURA, C. B. Comparação de dúvidas sobre sexualidade entre crianças e adolescentes. **Contexto & Educação**, 2014, pp.72-90. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/2968/3622>. Acesso em: 20 de ago. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARQUES, Ivan Luís. **Saberes monográficos - pedofilia e abuso sexual de crianças e adolescentes**. Saraiva Educação S.A., 2017. 30p.

MARQUES, Heitor Romero et al. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. 4.ed. Campo Grande: UCDB, 2018.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas / João Mattar, Daniela Karine Ramos. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MCGRATH, C.; PALMGREN, P.J.; LILJEDAHL, M. Doze dicas para a realização de

entrevistas de pesquisa qualitativa. **Professor de Medicina**, v. 41, n. 9, pág. 1002-1006, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1497149>

MELLO, Elena Maria Billig; RORATO, Adriana; SILVA, Luciane Grecilo da. **BNCC pra que(m)? disfarces e contradições num processo marcado por muitas (in)definições**. In: XII REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED-SUL), 12., 2018. Anais... Rio Grande do Sul: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1609-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 de nov. 2022.

MELLO, Guiomar Namó de. In: **Parecer CEB n. 15 de 1º de junho de 1998**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>. acesso em: 20 de abr. 2022.

MENEZES, Kelly Maria Gomes; et al. Gênero e sexualidade nas políticas educacionais dos anos 1990. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, v. 17, n. 33, p. 181-204, 2021.

MERRIAM, Sharan B.; TISDELL, Elizabeth J. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. 4. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.

MEYER, Dagmar E. Estermann. **Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 76.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves Paraíso. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MEZAN, Renato. In: PATARRA, Judith; ALBUQUERQUE, Lina de. **Androgenia cultural: os sexos se confundem**. Superinteressante, São Paulo, ed. 70, jul. 1993.

MONEY, John.; HAMPSON, John L. G.; HAMPSON, Joan G. **Hermafroditismo: Recomendações sobre atribuição de sexo, mudança de sexo e manejo psicológico**. Boletim do Hospital Johns Hopkins, 1955, pp. 284-300.

MONTANARI, Massimo (Org.) **História da alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino, Barreiras**, v. 1, e202011. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/626>. Acesso em: 20 de nov. 2022.

MPE, Ministério Público Estadual. **Professor é condenado a 66 anos de reclusão pela morte do menino Kauan**. MPE: Campo Grande, 2018. Disponível em: <https://www.mpms.mp.br/noticias/2018/06/professor-e-condenado-a-66-anos-de-reclusao-pela-morte-do-menino-kauan>. Acesso em: 04 de jan. 2023.

MPMS, Ministério Público Estadual. **Relatório anual de atividades 2018**. MPE/MS: Campo Grande/MS, 2018. Disponível em: [mpms.mp.br/downloads/relatorio_anual_2018.pdf](https://www.mpms.mp.br/downloads/relatorio_anual_2018.pdf). Acesso em: 20 de mar. 2023.

MPE, Ministério Público Estadual. **Professor é condenado a 40 anos de prisão por assédio sexual contra alunas de 12 e 14 anos.** MPE: Campo Grande, 2019. Disponível em: mpms.mp.br/noticias/2019/06/professor-e-condenado-a-40-anos-de-prisao-por-assedio-sexual-contra-alunas-de-12-e-14-anos. Acesso em: 06 de jan. 2023.

MPEMS, Ministério Público Estadual do Mato Grosso do Sul. **Operação “Cosme & Damião” cumpre mandados de prisão e busca e apreensão em Água Clara.** Ministério Público: Campo Grande/MS, 2020. Disponível em: <https://www.mpms.mp.br/noticias/2020/06/operacao-cosme-damiao-cumprer-mandados-de-prisao-e-busca-e-apreensao-em-agua-clara>. Acesso em: 02 de jun. 2022.

MPE, Ministério Público Estadual. **Operação “Araceli” leva à prisão 30 condenados por abuso e exploração sexual de menores.** MPE: Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://www.mpms.mp.br/noticias/2021/05/operacao-araceli-leva-a-prisao-30-condenados-por-abuso-e-exploracao-sexual-de-menores>. Acesso em: 04 de jan. 2023.

MPE, Ministério Público Estadual. **Homem é condenado a 20 anos em regime fechado por estupro de vulnerável em Mundo Novo.** MPE: Campo Grande, 2022. Disponível em: mpms.mp.br/noticias/2022/09/homem-e-condenado-a-20-anos-em-regime-fechado-por-estupro-de-vulneravel-em-mundo-novo. Acesso em: 06 de jan. 2023.

MPEMS, Ministério Público Estadual do Mato Grosso do Sul. **Maio Laranja: denunciar pode salvar uma criança ou um adolescente** Combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes. Ministério Público: Campo Grande/MS, 2022. Disponível em: <https://www.mpms.mp.br/noticias/2022/05/maio-laranja-denunciar-pode-salvar-uma-crianca-ou-um-adolescente>. Acesso em: 02 de jun. 2022.

MUCHEMBLED, Robert. **Uma História da Violência.** Portugal, Edições 70, 2018.

NEWMAN, Mark; GOUGH, David. **“Systematic reviews in educational research: methodology, perspectives and application”.** In: ZAWACKI-RICHTER, Olaf; KERRES, Michael; BEDENLIER, Svenja; BOND, Melissa; BUNTINS, Katja (ed.). **Systematic reviews in educational research: methodology, perspectives and application.** Wiesbaden: Springer, 2020. p. 3-22.

NITAHARA, Akemi. **Em 10 anos, assassinatos de mulheres negras aumentaram 15,4%.** Rio de Janeiro: Agência Brasil, 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-06/em-10-anos-assassinatos-de-mulheres-negras-aumentaram-154>. Acesso em: 04 de jun. 2021.

OMS, Organização Mundial de Saúde. **Normas técnicas: atenção humanizada ao abortamento.** Ministério da Saúde: Brasília, 2005. 33p. disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao_humanizada_abortamento.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2023.

OMS, Organização Mundial de Saúde. **Normas técnicas: atenção humanizada ao abortamento.** Ministério da Saúde: Brasília, 2005. 33p. disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao_humanizada_abortamento.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2023.

PACELLI, Eugênio. **Curso de processo penal.** 21. ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo: Atlas, 2017.

PAIVA, Vitor. **Maria da Penha: a vida da mulher que batiza a lei e que encara o machismo e a violência de frente.** Portal Hypesess [online], Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.hypesess.com.br/2021/08/maria-da-penha-a-vida-da-mulher-que-batiza-a-lei-e-que-encara-o-machismo-e-a-violencia-de-frente/>. Acesso em: 10 de abr. 2022.

PARAÍSO, M. A. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa.** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, São Paulo, maio/ago. 2004

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice.** 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2015.

PENHA, Maria da. **Sobrevivi... posso contar.** 2. Ed. Fortaleza: Armazém da cultura, 2012.

PEREIRA, Isabelle Dianne Gibson. **Histórias Interrompidas: A Necessidade da Incorporação da Perspectiva de Gênero nos Processos de Femicídios nos Tribunais do Júri.** Brasil, Editora Dialética, 2022.

PICOLI, Bruno Antonio. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2015036. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br//index.php/retepe/article/view/15036>. Acesso: 20 de out. 2022.

PINI, Francisca Rodrigues Oliveira, et al. **ECA e a proteção integral de crianças e adolescentes.** Brasil, Cortez Editora, 2020.

PINTO, Dionísia Gonçalves. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens.** São Paulo: Editora Cortez, 1832.

PINTO, Dionísia Gonçalves. **Conselhos à minha filha.** Rio de Janeiro, RJ: Tipografia de J. E. S. Cabral, 1842.

PINTO, Dionísia Gonçalves. **Opúsculo humanitário.** Rio de Janeiro, RJ: Tipografia M. A. Silva Lima, 1853.

POLETTI, Letícia Borges. **A (des) qualificação da infância: a história do Brasil na assistência dos jovens.** 2012. In IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL), 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/%20paper/viewFile/1953/329> >. Acesso em: 20 de mar. 2022.

PRIORE, Mary Del. **O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império.** In: PRIORE, Mary Del (Org). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999, p. 84.

RANGHETTI, D. S; GESSER, Verônica. **Currículo Escolar: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares.** 1. ed. Curitiba: CRV, 2011. v. 1. 121p.

REIS JÚNIOR, Dalmir. **Farinha A Mariazinha (Bater na Mulher) - Anos 50.** Goiás [online], 2018. Disponível em: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2018/04/farinha-mariazinha-bater-na-mulher.html>. Acesso em: 20 de jun. 2022.

RIZZINI, Irma. **“Menores” institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas de pesquisa na década de 80.** In: FAUSTO, Ayrton; CERVINI, Ruben. O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80. São Paulo: Cortez, 1991. pp.69-90.

RIZZINI, Irma. **Pequenos trabalhadores do Brasil.** In: PRIORE, Mary Del (Org). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999, p. 377.

RIZZINI, Irma. **A Criança e a Lei no Brasil.** Rio de Janeiro, 2000, Ed. USU, p. 28.

RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. 88 p.

ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo; CUNHA, Rogério Sanches. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado artigo por artigo.** 6. Ed. Revista atual e ampla. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014, p. 59.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009. 130p.

RUBIN, G. **Thinking sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality.** Traduzido por Felipe Bruno sob a orientação de Miriam Grossi. New York: Routledge, 1989. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sex.pdf?seq. Acesso em: 04 de jun. 2021.

RUBIN, Gayle. Tráfico de mulheres: notas sobre a "economia política" do sexo. **Nova Revista de Antropologia**, v. 8, n. 30, pág. 95-145, 1986.

RUSSEL, Diana E. H.; RADFORD, Jill. **Femicide: The Politics of Woman Killing.** Nova York: Twayne Publishers, 1997. In: TEIXEIRA, Sylvanna Lima. **Maria da Penha ao inverso: uma aplicação da mediação penal na gestão dos conflitos decorrentes da violência doméstica psicológica contra o homem dentro de um contexto intrafamiliar.** 1. Ed. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020. 224p.

SACAVINO, Susana. **Direitos humanos, reconhecimento e educação.** REP – Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, RS, v. 19, n. 01, p. 09-19, 2012.

SACAVINO, Susana. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 45, 2020. 18p. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438257>. Acesso em: 20 de jun. 2022.

SANTOS, Cecília Macdowell; IZUMINO, Wânia Pasinato. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. E.I.A.L., Vol. 16 – N. 1, 2015. 18p.

SANTOS NETA, A. R. **Meninos e meninas todos/as temos os mesmos direitos?** Um olhar sobre a prática na Educação infantil. 2018. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). In: Anais do Segundo Encontro Maranhense sobre Gênero, Educação e Sexualidade (EMGES): diferenças de gênero e sexualidade na educação: estudos, pesquisas e intervenções [Recurso eletrônico] / Coordenadora: Sirlene Mota Pinheiro da Silva et al. São Luís: EDUFMA, 2018.

SANTOS, Luís Carlos Borges dos. A centralidade da cultura: o fenômeno ‘mito’ Bolsonaro. **Revista Potemki**, v. 1, n. 3, 2020, SINASEFE LITORAL. Disponível em:

<https://www.potemkin.sinasefe-ifc.org/wp-content/uploads/2020/12/potemkin3-03-A-centralidade-da-cultura-o-fenomeno-mito-Bolsonaro.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2023.

SCOTT, Joan. **Gênero e a política da história**. Nova York: Columbia University Press, 1988.

SCOTT, Joan Wallach. “**Gênero**: uma categoria útil de análise histórica”. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SCOTT, Joan Wallach. Gender: Still a Usefull Category of Analysis? **Diogenes**, v. 57, n. 1, p. 7-14, 2010. <https://doi.org/10.1177/0392192110369316>

SCHUCH, Patrice. **Práticas de Justiça**: uma etnografia do “campo de atenção ao adolescente infrator” no Rio Grande do Sul, depois do Estatuto da Criança e do Adolescente. (2005). (Tese de Doutorado) - PPGAS, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Além do gênero, da sexualidade**. In: Willa Cather e outros. **Críticas a histórias curtas**. v. 114, pág. 53-72, 1989.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Epistemology of the closet**. Berkeley, University of Califórnia Press, 1990.

SEED, Secretaria do Estado de Saúde de Mato Grosso do Sul. In: JARA, Tainá. **Número de crianças que dão à luz em MS supera ao de pedidos para aborto legal**. Campo Grande: Mato Grosso do Sul, 2020. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/brasil/cidades/numero-de-criancas-que-dao-a-luz-em-ms-supera-ao-de-pedidos-para-aborto-legal#:~:text=Foram%20dois%20pedidos%20em%202020,a%20seguir%20com%20a%20gravidadez>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

SEED, Secretaria do Estado de Saúde de Mato Grosso do Sul. In: JARA, Tainá. **Número de crianças que dão à luz em MS supera ao de pedidos para aborto legal**. Campo Grande: Mato Grosso do Sul, 2020. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/brasil/cidades/numero-de-criancas-que-dao-a-luz-em-ms-supera-ao-de-pedidos-para-aborto-legal#:~:text=Foram%20dois%20pedidos%20em%202020,a%20seguir%20com%20a%20gravidadez>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

SEIDMAN, Irving. **Interviewing as qualitative research**: a guide for researchers in education & social sciences. 5. ed. New York: Teachers College, 2019.

SILVA, José Bonifácio Alves da; BACKES, José Licínio. O currículo de uma Licenciatura em História e as representações de identidades étnico-raciais: tensões, manutenções e ambivalências. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, p. 347-365, 2018.

SILVA, Elen Karla Sousa da. Uma voz feminina na luta antiescravista: Nísia Floresta. **Nau Literária**, 18(1). Porto Alegre, Volume 18, n. 1, Janeiro – Abril, 2022, pp. 01-11.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessal, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, 35(73), 2019, pp. 287–305. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.61432>. Acesso em: 20 de mai. 2023.

SOUSA, Débora Tomé de; et al. O Papel do Ministério Público na Efetivação do Direito à Convivência Familiar e Comunitária de Crianças e Adolescentes. **Revista Acadêmica Escola Superior do Ministério Público do Ceará**, Ceará, Universidade Federal do Ceará, 2018. 16p.

SOUZA, Elaine de Jesus; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Sexualidade e gênero: o que a Biologia tem a enunciar? **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 27, n. 1, jan./mar., 2020. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 20 de ago. 2022.

SPIZZIRRI, Giancarlo; et al. O termo gênero e suas contextualizações. **Diagn Tratamento**. 2014;19(1):42-4.

STOPAZZOLLI, Sara. **Elas em legítima defesa: Elas sobreviveram para contar**. Brasil, Darkside Books, 2020. 192p.

TEIXEIRA, Sylvana Lima. **Maria da Penha ao inverso: uma aplicação da mediação penal na gestão dos conflitos decorrentes da violência doméstica psicológica contra o homem dentro de um contexto intrafamiliar**. 1. Ed. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020. 224p.

THOMPSON, E, P. **A Formação da Classe Operária Inglesa: a Árvore da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. p.12.(Adaptado)

TROJAN, Rose Meri. Estética da sensibilidade como princípio curricular. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2004, v. 34, n. 122, pp. 425-443. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200008>>. Acesso em: 09 de jun. 2022.

UBERTI, Luciane. Estudos pós-estruturalistas: entre aporias e contra-sensos? **Educação & Amp; Realidade** 2008. pp. 95-115. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6847>. Acesso em: 20 de mai. 2022.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. ONU Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. Nova Iorque, Estados Unidos, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 20 de mai. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Olhares**. In: Marisa Vorraber Costa (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: SP&A, 2002. p. 23-38.

VIANNA, Adriana de Resende Barreto. **Limites da menoridade: tutela, família e autoridade em julgamento**. (Tese de Doutorado) - PPGAS - MN, UFRJ, Rio de Janeiro, 2002

VIANNA, Cláudia. **Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica**. Proposições [online]. 2012, v. 23, n. 2, 2012, pp. 127-143. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/rW3yDdWmBRDBH89DvFTRbxG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 de jun. 2022.

VIANNA, Adriana de Resende Barreto. **O Mal que se adivinha: polícia e minoridade no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. “Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas”. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 22 de abr. 2022.

WAITES, Matthew. **The age of consent: Young people, sexuality and citizenship**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

WATSON, K. **Prestadores de cuidados substitutos: Ajudando crianças maltratadas e negligenciadas**. Washington, DC: Centro Nacional de Abuso e Negligência Infantil, 1994.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos das mulheres**. Madrid: Discussão. 1792, pp. 65-90.

WORTMANN, M. L. C.; COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. M. H. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação, Porto Alegre**, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.18441>

WORTMANN, M. L. C.; SANTOS, L. H. S.; RIPOLL, D. R. Apontamentos sobre os Estudos Culturais no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 1-22, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623689212>

YAZAN, Bedrettin. “**Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake**”. Tradução de Ivar Cesar Oliveira de Vasconcelos. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 149-182, 2016. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1038>. Acesso em: 20 de jan. 2022.

YIN, Robert K. **Case study research and applications: design and methods**. 6. ed. Los Angeles: Sage, 2018.

APÊNDICE**ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

Nome:

Como gostaria de ser identificado(a) na pesquisa?

Idade? Quanto ao gênero como você se identifica? Homem – Mulher - Outros Qual seu estado civil?

Você tem filhos(a)? Quantos(as)? Qual a idade deles(as)?

Você tem alguma crença religiosa? Qual?

Qual sua formação acadêmica de graduação e qual o ano de conclusão da mesma? Você fez alguma especialização? Qual e em que ano concluiu?

Você fez mestrado? Qual e em que ano concluiu? Você fez doutorado? Qual e em que ano concluiu?

Qual o cargo/função que você ocupa na Escola? Você sempre trabalhou nessa escola?

Quanto tempo (anos/meses) você trabalha aqui nessa escola?

Qual outra(s) escola(s) você já trabalhou?

Quanto tempo (anos/meses) você trabalhou nessas escolas?

Na Escola Estadual você atua na educação infantil ou no ensino fundamental?

Qual o tempo (anos/meses) que você trabalhou/trabalha na Educação Infantil?

Qual o tempo (anos/meses) que você trabalhou/trabalha no Ensino Fundamental?

Na sua formação acadêmica houve atividades específicas sobre educação sexual?

Quais atividades específicas sobre educação sexual você recebeu na sua formação acadêmica?

O tema da educação sexual sofre algumas dificuldades para ser trabalhado na Escola Estadual?

Essa Escola Estadual desenvolve atividades de formação voltadas para a educação sexual com os(as) professores(as)?

Quais os instrumentos normativos (leis, decretos, portarias, diretrizes e outros) são usados pela Escola Estadual no planejamento e desenvolvimento das atividades sobre a questão da educação sexual no cotidiano da escola?

Já foi realizado algum curso de formação sobre educação sexual aqui na Escola Estadual?

A Escola Estadual trabalha a questão da educação sexual no cotidiano da escola?

As atividades trabalhadas sobre a questão da educação sexual no cotidiano da escola estão previstas no Projeto Político Pedagógico (PPC) da escola?

Quais e como são trabalhadas as atividades sobre a questão da educação sexual no cotidiano da escola com crianças e jovens?

A escola desenvolve atividades voltadas para a educação sexual com crianças e jovens?

Como as atividades voltadas para a educação sexual com as crianças e jovens são desenvolvidas na escola?

Quais as atividades voltadas para a educação sexual com as crianças e jovens são desenvolvidas na escola?

Como diretor (a), coordenador (a) ou professor (a) da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental você sente algum medo ou receio ao falar de educação sexual com os alunos(as)?

Você e a sua equipe se sentem à vontade para conversar e esclarecer dúvidas sobre a educação sexual com seus alunos(as)?

Em sua opinião quais as maiores dificuldades para desenvolver o trabalho em educação sexual na escola?

Você acredita que a educação sexual pode ajudar na prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes?

Já houve registro de violência sexual com crianças e jovens que estuda nessa escola?

Quando? Quantos? Em que lugar?

Quais as providências tomadas pela escola?

Já houve registro de violência sexual com crianças e jovens dentro dessa escola? Quando?

Quantos? Em que lugar?

Quais as providências tomadas pela escola?

No seu entendimento quais as crianças e jovens estão mais suscetíveis a sofrer violência sexual. Os meninos ou as meninas?

Tem registros de violência sexual ocorridos no bairro onde está inserido a escola ou em suas imediações?

Quando? Quantos? Em que lugar?

No seu entendimento como a escola deve se preparar para enfrentar os riscos de violência sexual contra crianças e jovens que estuda nessa escola.