



MARCOS ROGÉRIO DOS SANTOS SOUZA

**LUZES ACESAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SAPUCAIA DO SUL/RS**

CANOAS, 2022.

MARCOS ROGÉRIO DOS SANTOS SOUZA

**LUZES ACESAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SAPUCAIA DO SUL/RS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Dr<sup>a</sup> Denise Regina Quaresma da Silva

CANOAS, 2022.

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729l Souza, Marcos Rogério dos Santos.  
Luzes acesas sobre gênero e sexualidade na formação continuada da educação infantil de Sapucaia do Sul/RS [manuscrito] / Marcos Rogério dos Santos Souza – 2022.  
209 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.

“Orientação: Profa. Dra. Denise Regina Quaresma da Silva”.

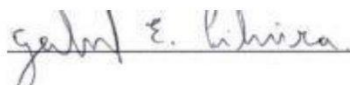
1. Educação infantil. 2. Formação continuada. 3. Gênero. 4. Sexualidade.  
I. Silva, Denise Regina Quaresma da. II. Título.

CDU: 371.13

MARCOS ROGERIO DOS SANTOS SOUZA

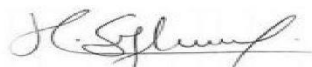
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade La Salle.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Gabriel Eidelwein Silveira  
UNIPAMPA



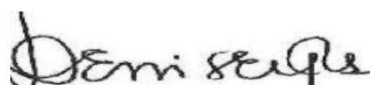
---

Profª. Drª. Hildegard Susana Jung  
Universidade La Salle



---

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva  
Universidade La Salle



---

Profª. Drª. Denise Regina Quaresma  
Universidade La Salle, Orientadora e Presidente da Banca

**Área de Concentração:** Educação  
**Curso:** Mestrado em Educação

Canoas, 13 de julho de 2022.

Dedico esta Dissertação de Mestrado Acadêmico *In Memoriam* da minha mãe Irondina Rodrigues dos Santos, meu pai Dejalma de Souza, *In Memoriam* da minha irmã Cleni de Fátima dos Santos Souza, minha filha Eduarda Schorn Souza e ao meu companheiro José Lucas Marques Duarte.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à minha orientadora Dr<sup>a</sup>. Denise Regina Quaresma da Silva, que se disponibilizou a ler e me guiar nesta escrita, uma pessoa ímpar, sou grato pela generosidade, carinho, apoio, incentivo, aprendi muito contigo, gratidão sempre! Agradeço a Deus e *In Memoriam* da minha mãe, Irondina Rodrigues dos Santos, que mesmo no leito do hospital ainda tinha palavras de admiração para comigo. “[...] – Nossa como tua mãe te admira [...]”. – Dizia a pessoa que a acompanhava.

Agradeço ao meu pai Dejalma de Souza, pelas aprendizagens, resiliência e por mostrar que muitas vezes é no silenciamento que ganhamos batalhas!

Agradeço a toda família por acreditar no meu potencial. Em especial *In Memoriam* da minha irmã Cleni de Fátima dos Santos Souza, para quem sempre fui motivo de orgulho, saudades eternas.

Em especial, agradeço ao José Lucas Marques Duarte, companheiro, que observou de perto esta conquista. Obrigado pela serenidade, pela cumplicidade e pelas conversas compartilhando projetos e sonhos. Você foi essencial para que eu pudesse encarar e superar os desafios dos últimos anos e quiçá dos próximos.

Agradeço a minha filha Eduarda Schorn Souza, divinamente bela pela compreensão da minha ausência.

Agradeço aos meus amigos e amigas, afilhadas, afilhado pela sabedoria em relação às privações e, principalmente, pela disponibilidade para comigo.

Agradeço infinitamente a minha amiga Vera Lúcia Rodrigues dos Reis meu afetuoso obrigado.

Agradeço aos profissionais da educação da educação infantil da rede pública municipal por fazerem parte desta obra.

Também, agradeço ao Grupo de Pesquisa ComGênero pelos ensinamentos e reflexões que propiciaram muitas aprendizagens. Minha gratidão!

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

Gratidão a todas e todos!

## OS NINGUÉNS

As pulgas sonham com comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico a sorte chova de repente, que chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e refodidos:

Que não são, embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não tem cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

Eduardo Galeano

## RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida junto ao programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Linha de pesquisa - Linha 1 - Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas da Universidade La Salle e se delinea no campo da educação. Tem como objetivo geral analisar se a formação continuada possibilita reflexões e saberes, sobre os temas gênero e sexualidade, as/aos docentes das escolas de educação infantil da rede pública municipal de Sapucaia do Sul/RS. Como objetivos específicos propõem-se investigar empiricamente, nos calendários de formação continuada no período de 2015 a 2019. Caso os temas gênero e sexualidade tenham sido abordados nas formações continuadas das escolas de educação infantil, busca-se averiguar se estas auxiliam as/os docentes na construção de projetos ou abordagens pedagógicas sobre os temas: gênero e sexualidade no cotidiano escolar. Para tanto, parte-se de uma pesquisa qualitativa, documental e exploratória com aplicação de um questionário junto às professoras e aos professores da educação infantil, totalizando quarenta participantes. Ancora-se no referencial teórico de autores como: Butler (2018), Foucault (2019), Freire (1996), Freud (2015), Louro (2001), Seffner (2016), Silva (2005), Scott (1995), Souza (2020) entre outros. Por meio da análise documental obteve-se como resultado principal que, nos calendários escolares de 2015-2019, os temas gênero e sexualidade não se faziam presentes nas formações continuadas. No que se refere aos resultados do questionário, destaca-se que as quatro escolas de educação infantil revelam forte necessidade de que essa temática seja trabalhada com as/os profissionais na formação continuada. Logo urge uma atenção nas formações continuadas sobre os temas gênero e sexualidade na educação infantil e sua importância para o papel das/os docentes na des/construção de seus significados e significantes. Também, é importante ressaltar a importância desse tema para o desenvolvimento da criança e, ainda, para os discursos e práticas pedagógicas das/os educadoras/es sobre os modelos fixos de masculinidades e feminilidades. Infere-se, pois, que cada pessoa deva ser compreendida em sua singularidade. Deste modo, cabe aos profissionais da educação os discursos e práticas pedagógicas que concretizem o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, os quais estão para além de interesses públicos e privados. Por fim, fica evidente que a articulação entre pesquisa e referencial teórico é recomendada na construção de novas formas de se pensar e fazer o processo de formação continuada



nas escolas de educação infantil da rede pública municipal de Sapucaia do Sul e que possam privilegiar a diversidade, inclusão, gênero e sexualidade, como temas inerentes ao desenvolvimento humano.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Formação Continuada. Gênero e Sexualidade.

## ABSTRACT

This research has been developed alongside the Education Post-graduation Program (EPGP), in the research line - Line 1 - Teachers' Formation, Educational Theories and Practice of La Salle university, which is outlined in the field of education. Its overall objective aims to analyze if continuing education enables the municipal school teachers of Sapucaia do Sul, RS, to know about and think over the topic of gender and sexuality. With specific objectives, it has been proposed to empirically investigate through the 2015 and 2019 teachers' formation calendars. In case the topics of gender and sexuality have been considered in the continuing education courses for teachers in the preschools, an investigation is held in order to determine if these schools help the teachers with the construction of projects or pedagogical approaches about the topics of gender and sexuality in the school daily life. For this purpose, to start with, a qualitative, exploratory, documentary survey is carried out through a query to forty preschool teachers. It is based on the theoretical framework of such authors as: Butler (2018), Foucault (2019), Freire (1996), Freud (2015), Louro (2001), Seffner (2016), Silva (2005), Scott (1995), Souza (2020) among others. Through the documentary analysis, the main result showed that the topics of gender and sexuality were not included in the continuing education courses. As for the results of the query, it is noted that the four preschools reveal an urgent need that these topics are worked with the continuing education teachers. Therefore, attention needs to be paid in continuing education as to the approaching of the topics of gender and sexuality in preschool and its importance for the role that teachers play in the de/construction of its signifier and signified. It is also important to highlight the significance of this topic for the child's development as well as for the pedagogical discourse and practice of teachers about the standard femininity and masculinity models. It is therefore assumed that each person should be understood in his/her singularity. Thus, it is up to the teachers to comply with the pedagogical discourse and practice that concretize the constitutional principle of human dignity which are beyond the grounds of public and private interest. In conclusion, it is made evident that the articulation between research and theoretical framework is recommended in the construction of new ways of thinking about the continuing education process in the public municipal preschools of Sapucaia do Sul, and may that privilege diversity, inclusion, gender and sexuality as subjects that are inherent to human development.

**Keywords:** Preschool. Continuing Education. Gender and Sexuality.

## RESUMEN

La presente investigación fue desarrollada junto al programa de Postgrado en Educación (PPGE), en la Línea de investigación - Línea 1 - Formación de Profesores, Teorías y Prácticas Educativas de la Universidad La Salle y se delinea en el campo de la educación. Tiene como objetivo general analizar si la formación continuada permite reflexiones y saberes acerca de los temas género y sexualidad, a los docentes de las escuelas de educación infantil de la red pública municipal de Sapucaia do Sul/RS. Como objetivos específicos se propone investigar empíricamente, en los programas de formación continua entre 2015 y 2019. Si las temáticas género y sexualidad fueron abordadas en las formaciones continuadas de las escuelas de educación infantil se buscará averiguar si apoyan a las/los docentes en la construcción de proyectos o enfoques pedagógicos sobre los temas: género y sexualidad en el cotidiano escolar. Para este fin, se parte de una investigación cualitativa, documental y exploratoria con aplicación de un cuestionario junto a las profesoras y a los profesores de la educación infantil, sumando cuarenta participantes. Se fundamenta en el marco teórico de autores como: Butler (2018), Foucault (2019), Freire (1996), Freud (2015), Louro (2001), Seffner (2016), Silva (2005), Scott (1995), Souza (2020) entre otros. Mediante el análisis documental se obtuvo como resultado principal que, en las programaciones escolares de 2015-2019, las temáticas género y sexualidad no fueron abordadas en las formaciones continuas. En relación con los resultados del cuestionario, cabe destacar que las cuatro escuelas de educación infantil revelan gran necesidad de que esa temática sea trabajada con las/los profesionales en la formación continuada. Se permite ver la urgencia de atención en las formaciones continuadas acerca de los temas género y sexualidad en la educación infantil y su relevancia para el papel de las/los docentes en la des/construcción de sus significados y significantes. Además, es relevante resaltar la importancia de esa temática para el desarrollo del/de la niño/a y, asimismo, para los discursos y prácticas pedagógicas de las/los educadoras/es sobre los modelos fijos de masculinidades y feminidades. Se infiere, pues, que cada persona deba ser comprendida en su singularidad. Por consiguiente, corresponde a los profesionales de la educación los discursos y prácticas pedagógicas que concreten el principio constitucional de la dignidad de la persona humana, los cuales están más allá de intereses públicos y privados. Finalmente, se hace evidente que la articulación entre investigación y referencial teórico es recomendada en la

construcción de nuevas formas de pensar y hacer el proceso formativo continuo en las escuelas de educación infantil de la red pública municipal de Sapucaia do Sul y que puedan privilegiar la diversidad, inclusión, género y sexualidad, como temas inherentes al desarrollo humano.

**Palabras clave:** Educación Infantil. Formación Continuada. Género y Sexualidad.

## LISTA DE SIGLAS

|              |  |
|--------------|--|
| ABR          | Abril.   |
| AGO          | Agosto.  |
| ANTRA        | Associação Nacional de Travestis e Transsexuais do Brasil.   |
| APUD         | Junto a ou perto de.   |
| ART          | Artigo.  |
| BA           | Bahia.   |
| BNCC         | Base Nacional Comum Curricular.  |
| BR           | Batalhão Rodoviário.   |
| CAPES        | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.   |
| CEP          | Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle.  |
| CME          | Conselho Municipal de Educação.  |
| CNAS         | Conselho Nacional de Assistência Social.   |
| CNE          | Conselho Nacional de Educação.   |
| CND/LGBT     | Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais. |
| COVID 19     | Corona Vírus <i>Disease</i> 2019.  |
| DRA          | Doutora.   |
| DUDH         | Declaração Universal dos Direitos Humanos.   |
| DEZ          | Dezembro.  |
| ECA          | Estatuto da Criança e do Adolescente.  |
| EMEI         | Escola Municipal de Educação Infantil.   |
| ENEM         | Exame Nacional do Ensino Médio.  |
| <i>ET AL</i> | E outros.  |
| ETC          | E outras coisas.   |
| FEV          | Fevereiro.   |
| FPA          | Fundação Perseu Abramo.  |
| GIDP         | Gratificação de Incentivo ao Desenvolvimento Profissional.   |
| H            | Hora.  |
| IBGE         | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.   |
| IBTE         | Instituto Brasileiro Trans de Educação.  |
| IGP          | Instituto Geral de Perícias.   |
| IGIPSC       | Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte.  |

|                 |  |
|-----------------|--|
| IDHM            | Índice de Desenvolvimento Humano do Município.   |
| JUN             | Junho.   |
| JUL             | Julho.   |
| KM              | Quilômetro.  |
| KM <sup>2</sup> | Quilômetro Quadrado.   |
| LDBEN           | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.  |
| LGBT            | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis.   |
| LGBTQIA+        | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, <i>Queer</i> , Intersexo, Assexual e o + no final inclui as demais orientações sexuais e identidades de gênero para que todas as pessoas da comunidade sejam representadas. |
| LGBTQIAPN+      | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, <i>Queer</i> , Intersexo, Assexual/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e o + no final inclui as demais orientações sexuais e identidades de gêneros.                            |
| MAI             | Maio.  |
| MEC             | Ministério da Educação e Cultura.  |
| Nº              | Número.  |
| NOV             | Novembro.  |
| OUT             | Outubro.   |
| ONU             | Organização das Nações Unidas.   |
| P               | Página.  |
| PCNS            | Parâmetros Curriculares Nacionais.   |
| PIB             | Produto Interno Bruto.   |
| PIM             | Primeira Infância Melhor.  |
| PME             | Plano Municipal de Educação.   |
| PNE             | Plano Nacional de Educação.  |
| PPGE            | Programa de Pós-Graduação em Educação.   |
| PPGE-Unisul     | Programa de Pós-graduação da Universidade do Sul de Santa Catarina.  |
| PPP             | Projeto Político Pedagógico.   |
| RS              | Rio Grande do Sul.   |
| SCIELO          | <i>Scientific Eletronic Library</i> .  |
| SET             | Setembro.  |
| SINAN           | Sistema de Informação de Agravos de Notificação.   |
| SMED            | Secretaria Municipal de Educação.  |

|            |   |
|------------|---|
| SSP        | Secretaria de Segurança Pública.            |
| SUS        | Sistema Único de Saúde.                     |
| SUAS       | Sistema Único da Assistência Social.        |
| STJ        | Supremo Tribunal de Justiça.                |
| TCLE       | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. |
| UERJ       | Universidade Estadual do Rio de Janeiro.    |
| UFSC       | Universidade Federal de Santa Catarina      |
| UOL        | Universo <i>Online</i> .                    |
| UNILASALLE | Universidade La Salle.                      |
| V          | Volume.                                     |



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Teses selecionadas a partir da primeira leitura.

Gráfico 2: Teses formação continuada na educação infantil, gênero e sexualidade.

Gráfico 3: Ano de publicação das teses defendidas.

Gráfico 4: Levantamento da produção de Teses por sexo.

Gráfico 5: Levantamento das instituições públicas e privadas.

Gráfico 6: Teses selecionadas.

Gráfico 7: Dissertações selecionadas a partir da primeira leitura.

Gráfico 8: Dissertações formação continuada na educação infantil, gênero e sexualidade.

Gráfico 9: Ano de publicação das dissertações defendidas.

Gráfico 10: Levantamento da produção de dissertações por sexo.

Gráfico 11: Levantamento das instituições públicas e particulares.

Gráfico 12: Dissertações selecionadas.

Gráfico 13: Sexo.

Gráfico 14: Faixa etária das/os participantes da pesquisa.

Gráfico 15: Formação profissional.

Gráfico 16: Participação na escolha dos temas das formações continuadas.

Gráfico 17: Formação continuada e a equipe pedagógica.

Gráfico 18: Temas de maior importância nas formações continuadas de acordo com as/os participantes.

Gráfico 19: Formações continuadas na temática gênero e sexualidade.

Gráfico 20: Profissionais que realizam as formações continuadas.

Gráfico 21: Sexualidade na educação infantil.

Gráfico 22: Gênero na educação infantil.

Gráfico 23: Atuação em formação continuada.

Gráfico 24: O tema gênero foi proposto em formações continuadas pela coordenação da educação infantil.

Gráfico 25: O tema sexualidade foi proposto em formações continuadas pela coordenação da educação infantil.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 Datas de criação das escolas municipais de Sapucaia do Sul.

Quadro 2 Resultado com descritor formação continuada educação infantil, gênero e sexualidade.

Quadro 3 Calendário de formações continuadas escola 1.

Quadro 4 Calendário de formações continuadas escola 2.

Quadro 5 Participação na escolha dos temas para as formações continuadas.

Quadro 6 Importância dos temas para formações continuadas.

Quadro 7 As formações continuadas realizadas nas escolas de educação infantil.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Primeira missa no Brasil.

Figura 2 Planta modelo redução dos Sete Povos das Missões.

Figura 3 Pórtico de Sapucaia do Sul.

Figura 4 Estado laico e ou Estado teocrático?

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b>   | <b>21</b>  |
| <b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b>  | <b>27</b>  |
| 2.1 Historicizando a Formação Inicial e Continuada no Brasil   | 27         |
| 2.2 Formação Inicial, Formação Continuada e Educação Infantil como ponto de partida democrática                  | 47         |
| 2.3 Formação Continuada e as Temáticas sobre Gênero e Sexualidade  | 55         |
| 2.4 Breve Histórico do Município e da Educação de Sapucaia do Sul/RS   | 68         |
| 2.5 Diálogos entre Legislações, Gênero, Sexualidade e Educação no Brasil   | 72         |
| 2.6 Gênero e Sexualidade: Estado Laico ou Estado Teocrático na Atual Conjuntura Brasileira                       | 94         |
| 2.7 Sexo, Gênero e Sexualidades no Espaço Escolar  | 102        |
| <b>3 TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GÊNERO E SEXUALIDADE</b> | <b>111</b> |
| 3.1 Dissertações e Teses disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES                                   | 111        |
| 3.2 Teses Disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES  | 113        |
| 3.3 Dissertações Disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES   | 118        |
| 3.4 Dissertações e Teses: Formação Continuada na Educação Infantil, Gênero e Sexualidade                         | 124        |
| <b>4 METODOLOGIA</b>   | <b>130</b> |
| 4.1 Justificativa e Razões para Realização da Pesquisa   | 130        |
| 4.2 Objetivos da Pesquisa  | 132        |
| 4.2.1 <i>Objetivo Geral</i>  | 132        |
| 4.2.2 <i>Objetivos Específicos</i>   | 132        |
| 4.3 Caracterização do Estudo   | 132        |
| 4.4 Âmbito Empírico da Pesquisa  | 133        |
| 4.5 Instrumentos de Coleta de Materiais  | 134        |
| 4.6 Procedimentos para Autorização da Pesquisa   | 136        |
| 4.7 Procedimentos para Análise Documental  | 136        |
| 4.8 Procedimentos para a Análise de Conteúdo   | 136        |
| <b>5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE MATERIAIS</b>  | <b>138</b> |
| 5.1 Um Olhar Sobre a Formação Continuada a partir da Análise dos Calendários escolares                           | 138        |
| 5.2 O que Pensam as/os Docentes Sobre a Formação Continuada e os temas Gênero e Sexualidade?                     | 155        |
| 5.2.1 O que Aprenderam as/os Docentes nas Formações Continuadas Recebidas?                                       | 178        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | <b>186</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>192</b> |
| <b>APÊNDICES</b>   | <b>203</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

A escrita inicia-se com a reflexão e compreensão sobre a historicização da formação inicial e continuada no Brasil. Como são as formações continuadas e as temáticas referentes a gênero e sexualidade? Acrescenta-se um breve histórico do município e da educação de Sapucaia do Sul/RS. Abre-se o diálogo entre as legislações, gênero, sexualidade e educação no Brasil, refletindo sobre estes conceitos: Estado laico ou Estado teocrático na atual conjuntura brasileira e, por fim, as compreensões acerca das temáticas sexo, gênero e sexualidade no espaço escolar na perspectiva das/os autoras/es que sustentam essa escrita.

Vive-se numa sociedade em que as relações estão permeadas por discursos efêmeros e forjados em alicerces preconceituosos<sup>1</sup>, os quais, temas como gênero e sexualidade ainda são tabus. Embora haja discursos de respeito à diversidade e inclusão, nesta perspectiva, é oportuno inclinar-se sobre o fator humano na busca de mecanismos, soluções e meios, para promover a superação das injustiças que alicerçam a sociedade, bem como, incentivar as diversidades nos espaços escolares na promoção da dignidade humana.

Portanto, acredita-se que seja nessa ciranda das relações histórico-sociais que constituímos as subjetividades, as singularidades, tornando a vida em sociedade um espaço para re/construção das relações com as pessoas. Por isso, torna-se necessário incorporarmos as vozes dos excluídos possibilitando abertura, diálogo, escuta implicação com a/o<sup>2</sup> outra/o, e para que essa implicação ocorra urge que as práticas docentes e os discursos pedagógicos estejam ancorados, sustentados em formação inicial e formação continuada. E que sejam essas formações solidificadas na capacidade de compreensão crítica da realidade e sustentados em saberes acadêmicos que dialoguem com as novas tecnologias, as teorias pedagógicas, as

---

<sup>1</sup>A Fundação Perseu Abramo (FPA) escancarou para o país um quadro intenso de opressão a que milhões de pessoas estão direta e cotidianamente submetidas. Um quadro que representa um sistema de opressão, humilhação, silenciamento, marginalização e exclusão que, articulado a diversas formas de preconceito, discriminação e violência, aprofunda e atualiza um modelo social historicamente fundado em estruturas de privilégios, produtor de diferenciações iníquas e de desigualdades regadas à indiferença e ao cinismo. (PRADO; JUNQUEIRA, 2011, p. 52).

<sup>2</sup> Na escrita desta Dissertação de Mestrado Acadêmico, são utilizados os marcadores a/o, as/os no decorrer de toda a escrita, com vista a visibilizar a linguagem escrita, que evidencie o espaço das autoras feministas e dos estudos de gênero, afinal precisamos sim dar nome e voz aos silenciamentos que nossa língua impôs as meninas e mulheres.

práticas e os discursos das pedagogias emancipatórias que promovam a dignidade da pessoa humana.

Dito isto, abordar gênero e sexualidade dentro do espaço escolar é de suma importância, tendo em vista a relevância que a escola ocupa na sociedade e principalmente para o desenvolvimento da criança, adolescente, adulta/o e idosa/o. Desta maneira, compreende-se gênero por ser dinâmico, como construtor das relações sociais, como classe, raça, geração, estando vinculados à cultura, à história, à formação social, ao que seja feminino, masculino, às hierarquias, a partir do tempo e do contexto histórico em que as pessoas estejam inseridas. (SCOTT, 1995).

Nesse sentido, estudos sobre gênero propõem reflexões, quanto às diferenças naturalmente determinadas, as construções hierárquicas e às desigualdades construídas historicamente, culturalmente e socialmente, que não podem se subjugam à visão biológica, binária, heteronormativa do que seja ser homem, ser mulher e como são as feminilidades e masculinidades, e de como possa-se viver e praticar as subjetividades. Para Butler (2020, p.195): “[...] o gênero é algo que a pessoa se torna — mas nunca pode ser —, então o próprio gênero é uma espécie de devir ou atividade, e não deve ser concebido como substantivo, como coisa substantiva ou marcador cultural estático [...]”.

Para tanto, a sexualidade é constitutiva nos seres humanos, não sendo associada apenas ao aspecto biológico; a sexualidade está para além dos órgãos genitais. Sexualidade são comportamentos, desejos, fantasias, experiências vividas e não vividas das pessoas e que podem interferir no desenvolvimento e nas relações intra e interpessoais.

Portanto é necessário afinar a capacidade de escuta para acolher, escutar as pessoas enquanto seres em construção. Escutar as manifestações verbais e não verbais, os ditos e não ditos, e ainda lembrar que a escuta é processo, ou seja, é morosa. Logo o compromisso como educadora e educador é com as pessoas, desta forma, a escola é o espaço para experimentar todas as possibilidades nas construções sobre identidades de gênero e de sexualidade, afinal identidade de gênero é performatividade. (BUTLER, 2020).

Não carece de binarismos, de classificações, de controles, de determinismos, de heteronormatividade, de marcadores, de moralismos, de normatividade, de regulações, de rigidez, de rótulos, para que possa perceber a/o outra/o enquanto pessoa, o ser humano tem necessidade, simplesmente, de acolhimento, de escuta,

do olhar da/o outra/o como humano. Para tanto, necessita de escolas que sejam espaços de construção da criticidade democrática, da diversidade, da inclusão, e da pluralidade de discursos, ideias, práticas pedagógicas em que todas e todos estejam inseridos e possam conferir a todas e todos a liberdade de desenvolvimento e expressão da personalidade.

Compreende-se a escola como, após a família, o espaço de educação em que as pessoas obtêm de maneira reflexiva, a análise dos conceitos e dos contextos histórico-cultural-social em que a humanidade se alicerça. Deste modo, cabe aos profissionais da educação, a partir da prática docente alicerçada no respeito e na garantia da liberdade, a construção de espaços em que as pessoas se constituem de forma livre, autônoma, reflexiva, com discussões sobre gênero e sexualidade nos espaços escolares, compreendendo, experimentando e percebendo a/o outra/o com vistas a diversidade e a inclusão de todas e todos.

Embora seja notório que haja padrões, é imprescindível, tirar do silenciamento e do ocultismo os discursos histórico-sociais, rompendo com as sequências abomináveis de sofrimento causadas pelos enquadramentos morais e normativos que excluem as diferenças e as/os diferentes. Diante disto, pode-se dizer que algumas famílias não podem colonizar a escola com seus discursos preconceituosos, discriminatórios, que desrespeitem a dignidade e a privacidade de crianças, adolescentes, adultas/os, idosas/os. Também, não podem impor as constâncias abjetas de padrões culturais, étnicos, religiosos, de classe, de raça, idade, gênero e sexualidade.

Por conseguinte, apresentam-se os atravessamentos por novas configurações de gênero, sexualidade no espaço escolar como proposições que inquietem, como são tratadas as crianças<sup>3</sup>, as/os adolescentes e as/os profissionais da educação quando “fogem” aos padrões heteronormativos de gênero e sexualidade? Baseado na trajetória profissional do pesquisador como professor<sup>4</sup> na rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul com 24 anos de experiência e na rede pública Municipal de Sapucaia do Sul, como Orientador Educacional, há 12 anos e ainda como Psicólogo clínico.

---

<sup>3</sup> De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente considera-se criança, até 12 anos de idade incompletos, e adolescentes aquela/e entre doze e dezoito anos de idade. Ainda de acordo com o ECA o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade. (BRASIL, 2019).

<sup>4</sup> Atuação como professor na Pré-escola, Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio na disciplina de História e no curso Normal nas matérias pedagógicas.

A esse respeito, observa-se que, muitas vezes, a formação inicial e continuada das/os profissionais da educação, os temas gênero e sexualidade, apenas atendem às demandas de doenças e de saúde; porém, gênero e sexualidade estão para além das questões higienistas, propostas nos discursos e nas práticas pedagógicas. Pondera-se que os temas propostos, muitas vezes, só ganham notoriedade e relevância diante do interesse individual de profissionais da educação e ou por questões emergentes gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, higiene, saúde, violência. Assim sendo, percebe-se que, muitas vezes, os discursos são terceirizados a outras/os nas formações continuadas, não privilegiando as/os profissionais da educação.

À vista destas percepções, que se aproximam do contexto histórico-cultural-social, é que se busca tecer esta escrita, alicerçada em teóricos, na legislação brasileira. Por meio de pesquisa nos calendários escolares de 2015 a 2019 e, questionário com as professoras e os professores da educação infantil da rede pública municipal de Sapucaia do Sul, com a temática formação continuada na educação infantil: gênero e sexualidade.

Desta maneira, evidencia-se a necessidade de refletir sobre os espaços de formação continuada das/os docentes da educação infantil e como se desenvolveram ou não as temáticas gênero e sexualidade nos espaços de formação continuada da rede pública municipal de Sapucaia do Sul.

Reforça-se que, quando a escola abre mão de oferecer reflexões sobre esses temas, a indústria da pornografia ocupa esse espaço. A partir de seus múltiplos atravessamentos, na medida em que as crianças e os adolescentes se desenvolvem, erguem-se curiosidades e desejos frente às questões inerentes ao desenvolvimento humano.

Para tanto, parte-se da questão problema: “Como a formação continuada pode ser espaço de construção de escuta, diálogo, reflexão e discussão sobre gênero e sexualidade para educadoras/es das escolas de educação infantil da rede pública municipal de Sapucaia do Sul/RS?”

No que se refere à construção do referencial teórico, o qual sustenta essa escrita, o mesmo se alicerça na compreensão do discurso dialógico reflexivo, que componha-se no campo da educação, da sexualidade e dos estudos de gênero. Propõem-se olhares críticos sobre os valores dominantes, que são determinados por



uma sociedade opressiva, que, muitas vezes, aliena as crianças, as/os estudantes, as professoras, os professores, os familiares e demais profissionais da educação.

Busca-se refletir sobre as ações e as práticas docentes como via para re/construção de uma sociedade que promova a equidade<sup>5</sup> entre todas e todos. Ancorados em Butler (2018), Foucault (2019), Freire (1996), Freud (1856-1939), Louro (2001), Seffner (2016), Silva (2005), Souza (2020), Scott (1995) entre outras e outros.

É primordial a reflexão sobre educação, diversidade, inclusão, gênero, sexualidade, raça, classe e demais possibilidades de marcos interseccionais, criticando as políticas neoliberais que estimulam e favorecem a meritocracia e amplificam as relações estruturais de poder e dominação. Bem como, é basilar que haja espaços para que os temas gênero e sexualidade possam dialogar com as intersecções de seu tempo e espaço, criando possibilidades, promovendo experiências e construções de aprendizagens significativas a todas e todos na garantia do direito à igualdade e à dignidade da pessoa.

Sobretudo, é com base no contexto democrático, dialógico e na perspectiva da educação para todas e todos, que se tece a construção desta escrita na busca por pedagogias que versem sobre a transformação social, em que se possa romper com os dogmatismos sobre formação continuada, gênero, sexualidade e suas intersecções que são foco desta escrita.

Neste escopo, buscou-se analisar como se apresentavam, nos calendários das escolas de educação infantil, os temas gênero e sexualidade nas formações continuadas, com base na coleta e análise dos calendários escolares do período de 2015 a 2019 de quatro escolas de educação infantil. Além disso, utilizou-se de questionário para compreensão de como se processaram e se construíram as formações continuadas na rede pública municipal de educação infantil de Sapucaia do Sul com os temas gênero e sexualidade.

Apresenta-se os temas gênero, sexualidade e suas intersecções sob o viés da construção histórico-cultural-social, rompendo com a lógica da heteronormatividade,

---

<sup>5</sup>A equidade é um princípio justo, mas o justo nem sempre é equitativo, assim quem tem disposição para a justiça, nem sempre tem disposição para a equidade. Isso acontece porque a equidade é um tipo de justiça que não depende da justiça legal, a equidade surge como uma forma de corrigir as falhas existentes, principalmente nas leis que representam a justiça (PASSOS, 2009). Acrescenta Teixeira (2012, p. 90) que “a equidade traz ao caso concreto a possibilidade de corrigir eventuais equívocos cometidos pelo legislador, ou preencher lacunas que sua atividade legislativa não conseguiu prever”. O autor complementa que, na acepção de Aristóteles, a equidade é uma forma de justiça que perpassa a lei, ou seja, podemos dizer que a equidade é uma noção mais avançada de justiça.

da dicotomia, da norma, da hierarquia, do certo e do errado, do bem e do mal. Neste caminho Butler corrobora refletindo que: “[...] o gênero não possa funcionar como paradigma para todas as normas de existência que lutam contra a construção normativa do humano, ele pode nos oferecer um ponto de partida para pensar sobre poder, atuação e resistência.”. (BUTLER, 2018, p.45). Dessarte, busca-se desnudar, desestabilizar todas as representações da heteronormatividade que possam se impor como única possibilidade de viver o gênero e a sexualidade.

Nesse caso, assinala-se que é essencial pensar nas condições das professoras, professores, orientadoras/es educacionais, supervisoras/es educacionais, auxiliares de disciplina, das crianças, das/os estudantes, das conjunturas familiares e demais membros da comunidade escolar. Para refletir sobre os enlaces das relações histórico-cultural-social, é necessário compreender como se processam na contemporaneidade seus múltiplos significados e atravessamentos sobre gênero e sexualidade.

Tendo em vista que é imperioso a todas e todos assegurar a formação integral da criança, das/os estudantes e, conseqüentemente, garantir espaços para que a formação continuada seja de qualidade e que responda minimamente a questões basilares do desenvolvimento humano e suas interseccionalidades.

Dito isto, propõem-se os respectivos capítulos: historicização da formação inicial e continuada no Brasil; a formação continuada e as temáticas sobre gênero e sexualidade, reflexão sobre a história e o contexto atual do município e da educação de Sapucaia do Sul/RS; historicização dos direitos humanos, das constituições e legislações do Brasil sobre os temas gênero e sexualidade. E, também, a análise sobre gênero e sexualidade na atual conjuntura brasileira: estado laico ou teocrático. Além disso, problematizações acerca de sexo, gênero e sexualidade no espaço escolar, a partir dos estudos de gênero.

Para fins de ampliar o alcance deste estudo complementa-se com a pesquisa e análise de Teses e Dissertações sobre formação continuada na educação infantil com os descritores: gênero e sexualidade no período de 2015 a 2019 disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES para situar sobre os temas pesquisados; ademais, a compreensão sobre a metodologia utilizada, a discussão e análise dos materiais e por fim, considerações finais.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

O referencial teórico está dividido em subcapítulos: historicizando a formação inicial e continuada no Brasil, que há décadas vem sendo discutida e refletida. Propõe-se a reflexão sobre a formação continuada e as temáticas gênero e sexualidade bem como questões legais e práticas. Assim, abre-se espaço para apresentação sobre a história e o contexto atual do município e da educação de Sapucaia do Sul/RS. Refletindo se as formações continuadas são significativas para formação das/os profissionais da educação. Além da leitura sobre a historicização dos direitos humanos, das constituições e das legislações no Brasil. Por fim, reitera-se questões sobre gênero e sexualidade: Estado laico ou Estado teocrático na atual conjuntura brasileira e, junto a isso, sexo, gênero e sexualidade no espaço escolar.

### **2.1 Historicizando a Formação Inicial e Continuada no Brasil**

Objetiva-se, com este capítulo, compreender os alicerces que sustentaram e que ainda sustentam a formação inicial e continuada no Brasil. E as relações de classe, raça, gênero e sexualidade na sociedade, na cultura e na educação brasileira. Desta maneira, lança-se olhares sobre as continuidades e as discontinuidades no processo de ocupação do território brasileiro, que desencadeou com os portugueses impulsionados a partir dos dogmatismos das ordens religiosas, os quais sustentaram, antes de tudo, a formação inicial e continuada das/os profissionais da educação no Brasil.

Então, compreende-se que é conveniente romper e não permitir que as políticas públicas decidam quem tem acesso ou não aos direitos e ainda se mantenham inertes às questões de raça, de classe, de gênero e de sexualidade. É preciso desconstruir os domínios estruturais sobre os historicamente excluídos da sociedade. Para Collins e Bilge: “O domínio cultural do poder enfatiza a crescente importância das ideias e da cultura na organização das relações de poder.”. (COLLINS; BILGE, 2021, p.23).

Desta forma, busca-se compreender como o Estado português e as ordens religiosas visavam, com sua ação pedagógica, dizimar as novidades e ou as diferenças, que pudessem romper com os paradigmas construídos para a dominação territorial, econômica, política, social e religiosa, que reinou e que ainda encontra

ancoragem nas relações estruturais de poder em que se encontram a educação, as crianças, as/os estudantes, as famílias, as/os profissionais da educação e as instituições.

A educação brasileira formal tem suas raízes no período colonial quando as ordens religiosas tiveram autorização da coroa portuguesa, para serem fixadas na colônia, com o propósito de evangelização dos povos originários do “novo mundo”. Por isso, as ordens religiosas, que receberam autorização para iniciar sua missão na colônia no primeiro momento, eram as dos jesuítas, dos franciscanos, dos capuchinhos, dos carmelitas e dos mercedários, que desenvolveram o projeto de evangelização proposto na colônia brasileira, conforme pontua Casimiro (2006). Na figura 1 é retratada a primeira missa no Brasil colônia, enfatizando a presença de indígenas e a participação dos portugueses, que segundo os princípios da coroa portuguesa junto “a espada vinha a cruz”.

Figura 1 - Primeira missa no Brasil



Fonte: <https://www.infoescola.com/historia/primeira-missa-no-brasil/>

Neste período, a educação tinha cunho evangelizador e era destinada aos indígenas, às/aos filhas/os dos colonos, que aqui viviam e, ainda, as/os escravas/os que ficavam responsáveis pelos serviços domésticos nas fazendas de engenho. De acordo com Costa: “A evangelização fazia parte inerente daquele contexto, pois era tarefa do rei – tarefa, aliás, natural, independente, de qualquer atributo jurídico – levar a verdadeira religião àqueles que não a tinham. Junto com a espada ia a cruz!”. (COSTA, 1996, p.8).

É sabido que os povos originários não viviam nas mesmas concepções sociais, culturais de como ser homem, ser mulher, como viver as feminilidades, e as masculinidades em que viviam os europeus. Trevisan aponta que: “[...] o missionário frei Antônio de Jaboatão admitia que, no Brasil dos tempos coloniais, era inútil pregar contra a devassidão, pois “o diabo já tinha botado a âncora, e bem aferrada, nos corações.”. (TREVISAN, 2018, p. 69).

Ainda mais, sobre a educação jesuítica, desenvolvida na colônia portuguesa, é salutar lembrar que era consolidada dentro dos paradigmas criados pela Companhia de Jesus para os colégios da ordem na Europa e também para as colônias onde a ordem religiosa pudesse ocupar. Assim a Igreja e os jesuítas foram exemplares na forma de governar a infância com o disciplinamento dos corpos e do desejo.

Além disso, foram os jesuítas que promoveram a construção de espaços para governo da infância, que foram os colégios. Também foram eles os primeiros especialistas (professores) que atuaram na educação formal no Brasil. A partir das experiências com o manual *Ratio Studiorum*, foram acumulando experiências de governo da infância, a partir da atuação nas instituições educativas que coordenaram. Quanto à educação inicial e continuada dos professores, as próprias ordens religiosas passaram a fomentar a formação pedagógica dos padres para atuar na educação brasileira. A ocupação missionária dos jesuítas passa primeiramente pela região litorânea e, após, ocupa o interior do Brasil colônia a partir das reduções jesuíticas. Os autores Bittar e Ferreira ressaltam que:

Uma outra fonte primária imprescindível para os historiadores da educação é o *Ratio Studiorum*, o plano pedagógico da Companhia de Jesus, aprovado em 1599, depois de décadas de elaboração e experimentação conjunta. É quase impossível tratar de qualquer aspecto da educação do período jesuítico sem utilizá-lo, uma vez que ali se encontram não apenas as regras de estudos, os procedimentos que os mestres deveriam seguir, como também está subjacente em todo o compêndio a concepção de conhecimento professada pelos jesuítas. Só para ilustrar, observemos o que prescreve ele

em matéria de aprendizagem, disciplina e punições. (BITTAR; FERREIRA, 2006, p. 18).

A chegada dos portugueses na costa brasileira e, não havendo interesse imediato na mudança do comércio com a Companhia das Índias do Oriente, uma vez que Portugal lucrava muito com o comércio das especiarias, inicialmente, os portugueses desenvolvem, na colônia, o primeiro ciclo econômico com a extração do pau-brasil. Conseqüentemente, foi realizado o escambo com os indígenas pela extração da madeira, a qual era levada para a Europa para ser comercializada, o que, no primeiro momento, atendia aos interesses lusitanos em obtenção de lucros imediatos com a colônia.

Posteriormente, com a ocupação do solo, após trinta anos do ciclo econômico da extração do pau-brasil, foi realizada a implementação da atividade agrícola, monocultora da cana-de-açúcar, sendo utilizada, predominantemente, mão de obra escrava africana, embora houvesse também em menor escala a escravização dos povos originários nestas lavouras. (COSTA, 1996).

A partir da política de ocupação do solo brasileiro com a cana-de-açúcar e com a utilização da mão de obra escrava africana, a Igreja Católica entrou em conflitos com os interesses econômicos dos latifundiários por meio da proibição da escravização dos povos originários e da autorização para a escravização dos africanos. Deste modo, o negro era considerado “sem alma”, por isso a possibilidade da escravidão. Já a escravidão dos povos autóctones não seria possível, uma vez que a Igreja defendia a “existência de alma” dos nativos. Nesse sentido, Casimiro aponta que:

Subjacente às regras e à práxis religiosa e educacional, como um dos fatores mais importantes no direcionamento, não só da educação, mas da moral, da ética, dos direitos e dos deveres do homem colonial, constatamos, ainda, a presença de uma pedagogia religiosa, cujos contornos não se limitaram à geografia ibérica nem à colonial, mas circunscreveram todo o espaço cristão do Ocidente, partindo do pressuposto básico de que a fonte de tudo era Deus e de que o direito divino deveria subordinar o direito humano. Essa pedagogia religiosa, de contornos imprecisos, foi um dos fatores mais importantes no direcionamento da educação, da moral, da ética, dos direitos e dos deveres do homem colonial. (CASIMIRO, 2006, p. 4-5).

Com o monopólio da coroa portuguesa, desenvolveu-se o ciclo econômico da cana-de-açúcar. Observou-se uma forte atenção do Estado português na construção dos interesses privados acima do público, uma vez que não se tinha uma

compreensão de estado/nação nesta conjuntura econômica, cultural, política e social, que se instaurou na colônia brasileira. À vista disso, Collins e Bilge esclarecem: “[...] é isso que fazem as divisões sociais de classe, gênero e raça que estão profundamente interseccionadas no domínio estrutural do poder - achamos que estamos jogando em igualdade de condições quando, na verdade, não estamos.”. (COLLINS; BILGE, 2021, p. 24).

Neste contexto de ascensão econômica do açúcar junto ao mercado europeu, a coroa portuguesa, no ano de 1578, perdeu o rei D. Sebastião I, o qual morreu ocupando o cargo de seu tio-avô, o cardeal D. Henrique, que acabou deixando o trono vago em 1580. Nesta circunstância trágica aos portugueses, o rei da Espanha, Filipe II, parente próximo do rei falecido, apresenta-se para ocupar o trono português. Com o acordo realizado entre a burguesia lusitana, a nobreza e o clero, Filipe II da Espanha obtém o trono português em 1580, sob o título de Filipe I, rei de Portugal, dando início à União Ibérica, ou, domínio espanhol, que se estendeu de 1580 até 1640 (SOUZA *et al.*, 2021).

Neste período, o tratado de Tordesilhas de 1494 é rompido, sendo dada concessão à burguesia lusitana de comercializar escravos negros em terras espanholas. Em consequência da União Ibérica, tem-se as invasões estrangeiras por parte da Holanda, França e Inglaterra que mantinham ambições econômicas na região do açúcar nas terras do Novo Mundo.

Diante dos acontecimentos históricos, os jesuítas, em 1626, deslocam-se para a região do Tape bacia do Jacuí com o objetivo de fundar as reduções jesuíticas como dilatação das reduções do Paraguai dos Trinta Povos das Missões, trazendo consigo grande número de cabeças de gado.

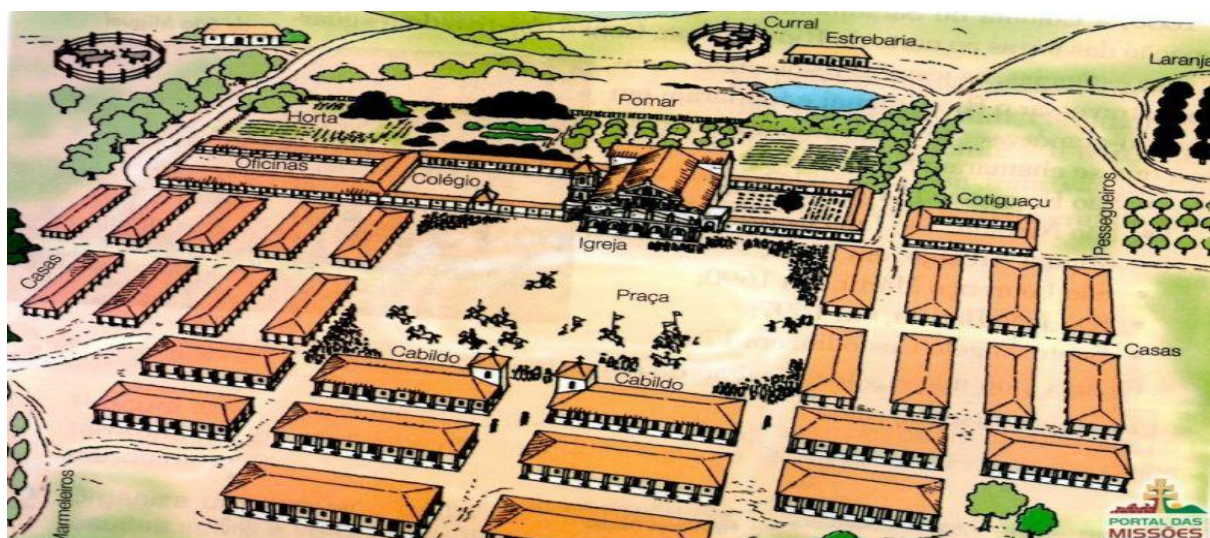
Por volta de 1640, com as incursões dos bandeirantes e das entradas nas reduções jesuíticas, a fim de aprisionar os povos originários para serem vendidos como mão de obra escrava, os jesuítas abandonaram a região e se deslocaram para o outro lado do rio Uruguai, deixando, no atual Rio Grande do Sul, uma imensa reserva de gado, que seria conhecida como Vacaria *Del Mar*, uma vez que havia gado do leste ao oeste. (MOURE, 1994).

No ano de 1682, os jesuítas retornaram ao território que hoje é o Rio Grande do Sul e fundaram os Sete Povos das Missões e iniciaram a preia do gado xucro, formando reservas de gado na chamada Vacaria ou campos de Vacaria. Devido aos Sete Povos das Missões terem sido uma zona economicamente rica e constituindo

uma ameaça à coroa, pois, temia-se que os padres e os povos originários estariam criando um “Estado dentro do Estado”. Portanto, em 1750, é colocado em pauta o Tratado de Madri e, no ano de 1759, a Companhia dos Jesuítas é expulsa das terras do reino; como efeito, põe fim ao projeto educacional nas reduções jesuíticas (MOURE, 1994).

Dentro das reduções, o projeto educacional dos jesuítas estabeleceu não apenas o disciplinamento da ocupação dos espaços físicos na redução (figura 2), mas também a separação dos corpos das crianças, das mulheres, dos homens e dos anciãos. O projeto educativo também incluía o como vestir, o sentar, o levantar, o posicionar, o falar, o sentir, ou seja, o projeto visava banir aspectos culturais, sociais, religiosos, políticos que sustentavam as organizações dos povos indígenas. Estabelecendo novas formas de ocupação dos espaços, do viver em comunidade e das subjetividades dos povos.

Figura 2 - Planta modelo redução dos Sete Povos das Missões



Fonte: <https://portaldasmissoes.com.br/noticias/view/id/1028/sete-povos-das-missoes,-uma-das-mais-notaveis-utop.html>

O rei José assume o trono em Portugal e chama Sebastião José de Mello, que ficou conhecido como Marquês de Pombal, para se tornar ministro e quando este assumiu, tomou algumas medidas, dentre elas, a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias. Outras medidas adotadas pelo então ministro foram: proibir a escravização dos povos autóctones, acabou com a discriminação dos cristãos novos, reformou a universidade de Coimbra; e, criou a Imprensa Real. Todavia, os estudos



de Saviani demonstram que: “A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684 [...]”. (SAVIANI, 2009, p. 143).

A primeira Escola Normal foi instalada em Paris, no ano de 1795, iniciando sua proposta de criação na convenção de 1794, Saviani (2009). Em 1808, a coroa portuguesa fixa sede no Brasil com a vinda da família real e da corte lusitana, levando em conta que o reino de Portugal havia sido ocupado pelas tropas de Napoleão. D. João VI, príncipe regente, fez melhoramentos na colônia com o objetivo de atender aos interesses da corte durante sua estadia em solo brasileiro. Ainda em Saviani (2009), pondera-se sobre a formação de professoras/es, que após a Revolução Francesa exigiu-se uma resposta institucional, onde é disposto o problema da instrução popular.

Deste modo, observa-se, como destaca Castanho (2006), algumas medidas realizadas durante a permanência da coroa no Brasil, que propôs a criação de escolas com diversificadas funções, sendo elas: a companhia de artífices no Arsenal Real do Exército (1810), a instituição do aprendizado na Real Impressão (1811) e a Carta Régia (1812). A última cria a escola de serralheiros, oficina de lima e espingardeiros e, por fim, a tentativa frustrada de estabelecer o ensino têxtil. Collins e Bilge argumentam que: “Em essência, as relações de poder interseccionais utilizam categorias de gênero ou raça, por exemplo, para criar canais para o sucesso ou a marginalização, incentivar, treinar ou coagir as pessoas a seguir os caminhos prescritos.”. (COLLINS; BILGE, 2021, p. 26).

Com a independência do Brasil em 1822 e a forte pressão política dos partidos restauradores, liberais e conservadores, sob o imperador D. Pedro I, na defesa de interesses econômicos, ligados à agricultura e à mão de obra escrava. Mesmo com isso não se constatam mudanças no campo educacional; o ensino continuava, preponderantemente, elitista da mesma forma que marcou o primeiro reinado, período regencial e o segundo reinado. Conforme Saviani: “No Brasil a questão do preparo de professoras/es emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular.”. (SAVIANI, 2009, p.143). Ainda em Saviani (2009), será na Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de novembro de 1827, que irá evidenciar a preocupação com a formação de professoras/es no Brasil.

Destacadamente, a mão de obra escrava neste período não possibilitava que crianças, mulheres negras, homens negros pudessem frequentar as escolas, como desenlace do caráter conservador e da manutenção da escravidão. O Brasil foi o último país a acabar com a escravidão, pressionado pela política externa sobre D. Pedro II. Nas palavras de Collins e Bilge: “[...] Não obstante, o mito da democracia racial e a história específica do Brasil, com a escravidão, colonialismo, ditadura e instituições democráticas, moldaram padrões distintos de relações interseccionais de poder quanto a raça, gênero e sexualidade.” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 41-42).

Para a compreensão, sobre a visão desenvolvida no Brasil Imperial, pelas elites agrárias de como governar o Estado, não passava pelo anseio de propiciar políticas públicas para o desenvolvimento da nação, a partir de um projeto de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. É visível que, menos ainda, se fosse um projeto significativo para a autonomia e libertação de todas e todos as/os brasileiras/os. Mas, sim, uma política que desejava governar, moralizar, disciplinar, hierarquizar e higienizar, ou seja, civilizar a sociedade. Remetia aos princípios europeus, que ganhava força e aplicabilidade na política interna brasileira, a atender aos anseios da elite agrária e política, que buscava os interesses privados sobre os interesses públicos.

Nessa vertente discursiva, revela-se a importância do papel da/s mulher/es negra/s para a construção da sociedade brasileira e as impossibilidades criadas a elas de ascensão educacional, social, econômica, política e ou as impossibilidades sobre as construções de gênero e sexualidade. No que se refere a ser mulher/negra no período colonial, imperial e que se estende majoritariamente aos dias atuais, reflete historicamente as múltiplas formas de precarização em que se encontravam e ainda se encontram muitas mulheres negras na sociedade brasileira. Para Collins e Bilge:

As mulheres de ascendência africana possivelmente constituíam um segmento visível e considerável da sociedade brasileira; no entanto, em um Brasil que ostensivamente não possuía raça, as mulheres negras não existiam como categoria de população oficialmente reconhecida. As mulheres negras desafiaram essas interconexões históricas entre ideias de raça e projeto de construção de nação do Brasil como cenário de apagamento das mulheres afro-brasileiras. (COLLINS; BILGE, 2021, p. 40).

À vista disso, a escola foi pensada como possibilidade para governar a sociedade em benefício do projeto da elite heteronormativa branca, patriarcal, agrária,

política, econômica da época e que ainda se vislumbra na história atual, sobre grupos que buscam a hegemonia de seus interesses e manutenção de privilégios.

Neste contexto, o Brasil estava sob a égide do período regencial, que culmina com o golpe da maioria em que o príncipe regente, Pedro Alcântara, foi coroado imperador do Brasil com o título de D. Pedro II. Sua estada no governo foi até 1889, quando o então Marechal Deodoro da Fonseca, juntamente com o apoio do partido republicano, efetivou a proclamação da república, em 15 de novembro do respectivo ano ancorado pelas elites, exército e Igreja Católica em que observar-se os enquadramentos morais e normativos das relações de poder. Como afirma Gondra:

[...] planejado, medido, controlado, integrado e hierarquizado, este modo de intervenção funcionaria como um efetivo programa civilizador, erigindo nos trópicos uma réplica complexa do que era, então, considerado como padrão civilizatório a ser disseminado, imposto e adotado no mundo ocidental. (GONDRA, 2005, p. 2).

O Ato Adicional de 1834 autorizou as assembleias legislativas provinciais sobre o ensino público de seus estabelecimentos e também como promovê-los. Embora este tenha contribuído muito pouco, ou quase nada, para a ampliação da oferta do ensino primário e secundário nas províncias do império. Castanha afirma que: “A maioria dos historiadores argumenta que a instrução primária ou elementar no período imperial foi um fracasso geral.”. (CASTANHA, 2005, p. 14). Reforça-se aqui a postura insensata dos agentes públicos com a educação, fazendo reverberar práticas que não dialogavam com as múltiplas necessidades da população, e sim evidenciava a omissão e os retrocessos para com a educação e sua população.

A partir de 1848, teremos sob o viés fortemente conservador e alinhado com exigências externas de formação da população, sendo promulgados o Regulamento das Escolas de Primeiras Letras da Província do Espírito Santo, como também, em 1849, o Regulamento da Instrução Primária na Província do Rio de Janeiro e, em 1854, a promulgação do Regulamento do Município da Corte<sup>6</sup>. (GONDRA, 2018).

Durante o período imperial, é criada, em 1854, a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (IGIPSC). Neste escopo, propunha a

---

<sup>6</sup> Sobre o Regulamento das Escolas de Primeiras Letras da Província do Espírito Santo de 1849, do Regulamento da Instrução Primária na Província do Rio de Janeiro de 1854 e do Regulamento do Município da Corte, encontra-se na íntegra nos anexos da obra de José Gonçalves Gondra de 2018.

profissionalização da instrução, regras e permanência de estudantes<sup>7</sup> e professoras/es. Cria-se uma nova estrutura para o ensino primário e secundário, buscando redefinir os saberes que seriam dados nas escolas, com forte vigilância sobre a organização escolar e de seus sujeitos, pela qual buscaria a eficiência e eficácia na instrução primária e secundária no império. (GONDRA, 2018).

Conforme o Regulamento da Província do Espírito Santo de 1848 sobre o provimento e habilitação das/os professoras/es, o regulamento prevê exame público, sendo feito perante o presidente da província por uma comissão, com os editais expostos na capital e nos municípios. Para a seleção das/os professoras/es de primeira classe, o exame que as/os candidatas/os fariam seria sobre livros, análise gramatical, e também haveria um momento em que os examinadores fariam perguntas as/aos candidatas/os, que julgassem necessário e conveniente.

E, ainda, a comissão votaria por escrutínio secreto, sendo o resultado oficial lavrado pelo oficial maior da secretaria, que era designado pelo presidente da província. Já para a contratação para docência na segunda classe, não haveria a exigência de exame, podendo não ser aplicado.

A/o professora/o contratado teria que ser brasileira/o, com idade de vinte e um anos, reconhecida morigeração, e, se não houvesse candidatas/os brasileiras/os, poderia ser aberto à estrangeiras/os, desde que pronunciassem corretamente a língua nacional, podendo, neste caso, ser aplicada a prova de gramática, havendo também a preocupação que a/o estrangeira/o profetizasse a religião do estado que era a católica.

O Regulamento determinava quem não poderia participar dos exames de seleção, impedindo de serem nomeadas/os as/os professoras/es que tivessem sofrido condenação por homicídio, furto, roubo, juramento falso ou falsidade, que tivessem

---

<sup>7</sup> Durante a escrita desta Dissertação não será utilizada a expressão aluno e sim criança e estudante, salvo em citações necessárias de outros autores. Conforme Kuhlmann e Fernandes: [...] a palavra “aluno” significa “sem luz”, uma interpretação equivocada, na medida em que a palavra “aluno”, de origem latina, tem sido compreendida como uma palavra composta pelo radical “a”, entendido como um termo de negação, e a palavra “lumnos”, que significaria “luz”. Talvez a afirmação tenha se inspirado em análises semelhantes sobre o termo “infância”, que significa “o que não fala”, do latim “infans”. Mas agora o que se faz é uma verdadeira “salada etimológica”, bastante indigesta, pois o radical “a” expressa uma negação no grego, e não no latim, e a palavra “luz”, em latim, se escreve “lumina”, e não com “i” mudo. A etimologia revela, na verdade, um significado muito mais interessante para a reflexão pedagógica, pois remete para a dimensão do cuidado, presente não apenas na educação infantil, mas envolvendo o conjunto das instituições escolares: aluno se refere à palavra latina “alo”, que se relaciona ao ato de “nutrir-se”, de “criar com alimento”, de “sustentar”. (KUHLMANN; FERNANDES, 2012, p.31-32).

sido demitidos por maus costumes ou incorrigíveis no desempenho das funções. Ainda sobre a contratação de professoras primário, para senhoras que se mostrassem habilitadas no exame seria aplicado exame de postura, bordados e de outras prendas, que seriam averiguados por uma ou duas senhoras designadas para comprovação dos dotes. (GONDRA, 2018).

Na reflexão acerca do Regulamento da Província do Espírito Santo de 1848, fica evidente a postura controladora do estado e de seus dirigentes sobre a contratação do quadro docente, sendo fortemente alinhado à moral ilibada, que deveria ter a/o candidata/o, com verificação de exames sobre o domínio dos saberes necessários ao exercício docente. Ainda chama à atenção o alinhamento com a fé católica, sendo expressado no próprio regulamento o dever das/os professoras/es após nomeação em acompanhar as/os estudantes nas missas e fazer zelar pela boa conduta das/os mesmas/os fora do espaço escolar.

A regulamentação buscava modernizar e alinhar os interesses do governo e da política externa com controle sobre a formação docente e na escolha de quem poderia se tornar professora e professor nas escolas. As/os futuras/os professoras/es tinham uma vida bastante vigiada pelos órgãos do estado, devendo manter-se alheios a envolvimento que pudessem macular sua imagem diante da comunidade, a exemplo seria a solicitação para se afastar da localidade se assim o desejassem, evidenciando os enquadramentos morais e normativos sobre as/os educadoras/es. Louro reforça que:

Professoras foram vistas, em diferentes momentos, como solteironas ou "tias", como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação; professores homens foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos. Diversos grupos e vozes desenharam esses sujeitos. Do outro lado, eles e elas acataram, adaptaram ou subverteram esses desenhos. Relações de poder estavam em jogo aqui — como em todas as instâncias sociais. (LOURO, 1997, p.100).

A respeito do Regulamento da Província do Rio de Janeiro de 1849 sobre as exigências para ingresso no magistério público e privado, este estabelecia que as/os candidatas/os ao magistério público fossem cidadãs e cidadãos brasileiras/os, maiores de vinte e um anos, com reconhecida morigeração, que não tivessem sofrido condenação por crime de estupro, rapto, adultério, roubo, furto ou ofensa à moral pública e à religião do estado.

O regulamento determinava que essas justificativas deveriam ser apresentadas no dia do exame, em que o candidato demonstraria capacidade ao cargo, ao inspetor geral e ou ao presidente da província, podendo ser dispensadas/os do exame as/os candidatas/os que apresentassem comprovação de curso completo em algum liceu da província, bem como professoras/es particulares, que tivessem mais de cinco anos de magistério com boa nota, e as/os professoras/es adjuntas/os, sendo suas nomeações para a segunda classe.

Era reforçado no Regulamento que a/o professora/or da segunda classe poderia ser nomeada/o para a primeira, independente de exame, depois de cinco anos de serviço com vista do inspetor e do conselho de inspeção. Sobre os exames, determinava-se que fossem realizados na capital da província, em uma sala do palácio, com os examinadores, o inspetor geral e mais duas pessoas nomeadas pelo presidente da província, podendo esse participar do exame sempre que pudesse.

O presidente poderia autorizar a realização do exame na casa da câmara municipal, perante os conselhos. No exame a ser aplicado para a/o professora/or de segunda classe, seria observado exercícios de leitura, pronúncia e conhecimento de pontuação. Importa destacar, outrossim, que os textos apresentados seriam de diferentes formas de impressão e caracteres, ortografia, discurso da oração, conjugação dos verbos, questões de aritmética, cálculos, pesos e medidas. Ainda, propunham-se situações da vida, que pudessem exigir soluções conforme a moral, sendo aplicado orações e regras do catecismo.

Para a/o professora/or de primeira classe, o exame era mais completo em especial com gramática e aritmética, geografia, história nacional, leitura do evangelho explicado, história sagrada, música e algum exercício de canto. Para o exame de professoras, os examinadores ouviriam a professora pública ou a senhora designada pelo presidente da província sobre os trabalhos de agulha e bordados, podendo ainda o presidente e ou inspetor do município fazer as perguntas que quisesse.

No desempenho do magistério, a/o professora/or não poderia exercer outra função sem autorização do presidente da província e ficava expresso a proibição de atividade comercial. Ao finalizar, seria atribuído grau de habilitação como ótimo, bom ou sofrível. (GONDRA, 2018).

Em relação aos professores das escolas particulares, o regulamento versava que seriam contratados maiores de vinte e um anos, que tivessem bom procedimento civil, moral e capacidade profissional. Esses documentos deveriam ser emitidos pelo

pároco da localidade e pelo conselho municipal, sendo solicitado no local em que a/o candidata/o à vaga tivesse vivido os três últimos anos. Devendo ainda realizar exame simples de prova, perante o inspetor geral e de duas pessoas designadas pelo presidente o exame seria sobre as matérias elementares, que pretendesse ensinar. Eram excluídos do exame aquelas/es que tivessem sido aprovadas/os em liceu da província, graduadas/os em ciências ou letras pelas escolas públicas do império e também as/os professoras/es públicas/os e as/os adjuntas/os quando obtivessem dispensa do magistério público provincial.

Havia ainda a dispensa do exame às pessoas com capacidade e aptidão reconhecida. As senhoras necessitavam apresentar certidão de casamento; se viúvas, certidão de óbito do marido; e, se separadas, a sentença que decretou a separação. A instrução pública secundária das/os professoras/es dos liceus na província do Rio de Janeiro era dada no liceu existente, só podendo exercer o magistério público nos liceus cidadãos, cidadãos brasileiras/os e maiores de vinte e um anos, de reconhecida morigeração, sem condenação por crime de estupro, rapto, adultério, roubo ou furto e qualquer outra ofensa à moral pública e à religião do Estado.

Sobre as/os professoras/es dos liceus, depois de cinco anos de efetivo exercício no magistério, eram consideradas/os vitalícias/os e tinham os mesmos direitos de jubilação das/os professoras/es primários. Após a nomeação, essa/e deveria redigir uma dissertação sobre algum ponto da doutrina que lecionava, devendo uma cópia ficar no liceu e outra ser enviada para a secretaria do governo. (GONDRA, 2018).

A análise sobre o Regulamento da Província do Rio de Janeiro, de 1849, demonstrava que, tanto na província do Espírito Santo como do Rio de Janeiro, havia forte preocupação dos agentes do estado com a reputação das/os candidatas/os ao cargo de magistério público e privado. Mantinha-se uma conjuntura similar sobre a aferição e a conduta profissional e pessoal das/os docentes. Tendo um caráter fortemente policialesco sobre a vida, o regulamento não apresentava somente preocupação com a formação intelectual e pedagógica da/o candidata/o, mas também com a formação moral, religiosa que deveria ser vigiada por todas/os na comunidade implicando nas relações estruturais de poder.

O Regulamento da Corte, de 1854, propunha a regulamentação para a reforma do ensino primário e secundário na corte do Rio de Janeiro. Estabelecia as condições para exercer o magistério as cidadãs, os cidadãos brasileiras/os com maioria. A

capacidade profissional seria realizada através de exame oral e escrito, que teria a presidência do inspetor da província e dos examinadores nomeados pelo governo. Não poderia ser professora/or pública/o a pessoa que tivesse sofrido acusação judicial de furto, roubo, estelionato, bancarrota, rapto, incesto e adultério ou que tivesse sido acusada/o por ofensa à moral pública e à religião do Estado.

As professoras deveriam apresentar certidão de casamento; se viúvas, certidão de óbito do marido; se separadas, a sentença de separação para avaliação da causa. As solteiras, para participarem do magistério público, só com 25 anos de idade completos, salvo se ensinassem em casa e seus pais fossem de reconhecida moralidade.

A prova de capacidade profissional era feita de forma oral e escrita sob a presidência do inspetor geral e dos examinadores nomeados pelo governo. Os exames eram sobre as matérias de ensino, sobre o sistema prático e método de ensino, seguindo as orientações do instrutor geral, aprovadas pelo governo e precedidas de audiência do conselho diretor.

Haveria ainda, para as professoras, exame de trabalhos de agulha com o juízo de uma professora ou de senhora nomeada pelo governo. Sobre a indicação final, essa seria encaminhada pelo instrutor geral ao governo, apenas as candidatas aprovadas, que lhe parecessem preferíveis, com o acompanhamento das provas de todas as concorrentes. A/o professora/or pública/o nomeada/o não poderia exercer nenhum emprego administrativo sem autorização prévia do inspetor geral.

Adverte-se que não havia uma emergência política sobre a importância da educação para a transformação social das cidadãs e dos cidadãos e com vista a um projeto de Estado, que tenha a educação como alicerce, até porque os decretos eram bem objetivos em determinar que escravas, escravos, crianças não vacinadas e com doenças estariam excluídos do ambiente escolar, evidenciando as relações estruturais de dominação e poder. Afirmando fortemente preocupação com o controle sobre as escolas públicas e privadas e, principalmente, no que tangencia a formação docente, que é um dos focos desta escrita.

Isto posto, reflete-se sobre a posição de ambos os decretos quanto à necessidade de professoras/es qualificadas/os para o atendimento das crianças, das/dos adolescentes e das/os adultas/os. Constando-se mordaz preocupação com a formação moral das/dos educadoras/es e o alinhamento à religião do Estado e também a exigência sobre as professoras nos domínios de práticas domésticas



(bordado, costura, crochê e outras prendas). Como se essas práticas domésticas, viessem a determinar o quão qualificadas pudessem ser as professoras.

Aos professores não cabiam tais práticas, uma vez que tais afazeres domésticos não eram e, quiçá, ainda não são tidos por muitos como atribuição para homens. Preconizando que bordado, costura, crochê e outras prendas não fizessem parte da avaliação dos professores, pois são “coisas de mulheres”, embora seja sabido que nem todas as mulheres se interessassem por tais atividades.

Evidenciava-se aguda preocupação dos dirigentes com o controle sobre as/os profissionais da educação e, por sua vez, controle sobre a formação das/os estudantes. Como resultado, a educação estava a serviço dos interesses da elite em manter seus domínios e privilégios.

Discorre-se sobre a formação continuada, ou melhor, a formação em serviço das Conferências Pedagógicas e também das Conferências Populares ou Literárias, sendo essa última organizada pelas/os próprias/os professoras/es com discursos claros e simples sobre temas de interesse e bem estar material e moral da sociedade, que ocorriam no salão do edifício das escolas públicas da freguesia da Glória no Rio de Janeiro, servindo como catalisador das angústias vividas pelas/os professoras/es. (GONDRA, 2018).

As conferências pedagógicas nascem dos anseios e angústias das/os professoras/es frente à precarização das condições de trabalho, sob qual era a função do magistério, frente ao projeto imperial de “civilização”, uma vez que acusavam o governo de prejudicar o combate à ignorância. (GONDRA, 2018).

E é com inquietação que se observa na atual conjuntura educacional brasileira que os temas relevantes às crianças, aos estudantes, aos professores, às professoras, são ainda, muitas vezes, deixados de fora das formações continuadas, conforme demonstrado com a análise dos calendários de 2015 a 2019, do questionário de pesquisa junto às/aos professoras/es das escolas de educação infantil da rede pública municipal de Sapucaia do Sul.

As formações continuadas propostas para as professoras e professores na atual conjuntura educacional, desconhecem ou omitem, muitas vezes, os anseios e necessidades práticas que os profissionais enfrentam nos espaços da escola com crianças e adolescentes. Neste sentido, observa-se que tanto as conferências pedagógicas, quanto às formações continuadas na atualidade, muitas vezes, ainda, mantêm o caráter estéril na qualificação dos discursos e práticas pedagógicas. Nesse

ínterim, representa a predominância entre os interesses dos gestores da escola e da Secretaria Municipal de Educação, quanto à escolha dos temas das formações continuadas e quais serão as/os profissionais convidadas/os para a realização das formações.

Sobre as questões emergentes da formação inicial e continuada, Saviani propõe a análise e reflexão a partir de seis períodos, por este caminho busca-se refletir sobre as diretrizes legais, que sustentaram e ainda sustentam a formação de educadoras e educadores no Brasil, logo o autor apresenta:

1°- Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. 2°- Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. 3°- Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4°- Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). 5°- Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6°- Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

No primeiro período, como já apresentado, inicialmente, no texto e reforçado por Saviani, em os Ensaio intermitentes de formação de professoras/es (1827-1890), esse período teve início com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, embora é sabido que pouco contribuiu para a formação de professoras e professores e foi marcadamente pautado na falta de investimentos na educação, sendo um modelo racional e centrado nos conteúdos, conforme pontua De Medeiros *et al.*, (2020).

Reforçando o que os autores destacam, Saviani (2009) propõe que as/os professoras/es deviam ser treinadas/os no método mútuo, às próprias custas e nas capitais das respectivas províncias. Pondera-se, desta forma, que a exigência de preparação didática, embora conforme preconiza o autor, não faça referência à questão pedagógica.

O segundo período, conforme propõe Saviani (2009) foi o estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), conforme o modelo da instrução pública do estado de São Paulo, de 1890. Deste modo, reconfigura-se e reorganiza-se a proposta de formação inicial de professoras/es das Escolas Normais

com enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos de ensino.

Segundo os autores, a proposta versa sobre a centralização da gestão nas instituições de ensino, pelo disciplinamento das/os professoras/es, das crianças e das/os estudantes, sendo marcada e regrada pelos poderes dos dirigentes da esfera local, regional e nacional, o que acabou não cumprindo os objetivos propostos. De Medeiros *et al.*, (2020) ainda destacam que o modelo das Escolas Normais não resultou em satisfação para grande parte da população brasileira.

O terceiro período estabeleceu a Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), neste período havia a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. (SAVIANI, 2009). Os Institutos de Educação são concebidos como espaços de cultivo da educação e não apenas objeto de ensino, mas também de pesquisa. Portanto, com inspiração no movimento Escola Nova, Anísio Teixeira concebeu e implantou o Instituto de Educação do Distrito Federal e Fernando de Azevedo que implantou o Instituto de Educação de São Paulo, em 1933. Como descreve Vidal:

Com a Escola Nova, a formação docente afirmou-se como central para a consolidação de sua proposta, sendo que no Instituto de Educação, sob a gestão de Anísio Teixeira o curso era elevado à formação superior. Com isso, reforçava-se a elitização da formação pretendida e seu fosso em relação ao conjunto do professorado. (VIDAL, 2001, p.233-234).

Em Tanuri (2000), observa-se que o decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, propunha erradicar o que se considerava o vício de constituição das Escolas Normais, que se propunha a ser espaços de cultura geral e de cultura profissional, o que segundo a autora fracassaram em ambos objetivos. Consequentemente se cria a escola de professoras/es com um currículo que incluía:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam. Como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p.145-146).

Conseqüentemente, reforça o que Saviani (2009) demonstra sobre a consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente, que se propunha a corrigir as insuficiências e as distorções das Escolas Normais.

O quarto período Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971), segundo Saviani (2009), esse modelo proposto a partir do decreto Lei nº 1.190, que ficou conhecido como o “esquema três mais um” proposto na organização dos cursos de licenciatura e Pedagogia. Saviani orienta que “Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais (SAVIANI, 2009, p.146).”.

Neste mesmo seguimento, De Medeiros *et al.*, (2020), destacam que a formação docente nas duas perspectivas marcaram as disputas nos programas e cursos de formação de professoras/es. Sob o mesmo ponto de vista De Medeiros *et al.*, (2020, p.6): “[...] de um lado, separam-se ao longo da história o conhecimento referente à Educação - seus fundamentos, metodologias e práticas - do conhecimento específico da “matéria a ensinar.”. Isto posto, observa-se o dualismo entre o saber técnico que a/o professora/or deveria “dominar” e o saber oriundo dos conhecimentos pedagógicos, que sustentam o fazer docente na prática pedagógica. E que também precisava ser “dominado” para que se efetivasse a ação entre o ensinar e o aprender no espaço escolar.

No ano de 1946 é aprovado, em âmbito nacional, o decreto nº 8.530, de 02 de janeiro, que estabelecia a Lei Orgânica do Ensino Normal. O Ensino Normal seria ministrado em dois ciclos, sendo o primeiro o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professoras/es primárias/os, em três anos. O propósito era a formação de professoras/es do ensino primário. Sobre o presente decreto destaca-se:

Art. 20. Para admissão ao curso de qualquer dos ciclos de ensino normal, serão exigidas do candidato as seguintes condições; a) qualidade de brasileiro; b) sanidade física e mental; c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente; d) bom comportamento social; e) habilitação nos exames de admissão. (BRASIL,1946).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no capítulo IV, estabelecia a Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio. Desta forma, para atuar no Ensino Primário e Ensino Médio, as/os professoras/es deveriam ter a formação proposta conforme os artigos 53, 54 e 59. Conforme estabelecia a Lei nº 4.024/1961:

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial. Art. 54. As escolas normais, de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário. Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica. (BRASIL, 1961).

O quinto período Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº5.692/1971 em seu capítulo V das/os Professoras/es e Especialistas determinava em seus artigos que a formação exigida para docência no Brasil fosse:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971).

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/1971, desaparecem as Escolas Normais e ganha espaço de acordo com a nova Lei a habilitação específica de segundo grau, o então Magistério. Havia ainda, conforme a Lei, a habilitação em licenciatura curta para o exercício a partir da 6ª série a 8ª série no ensino de primeiro grau e por fim, a formação em licenciatura plena para o exercício no segundo grau, conforme orientam De Medeiros *et al.*, (2020). Ainda sobre a Lei 5.692/71, o curso de Pedagogia, que estabelecia a formação de professoras/es para habilitação Magistério e também com a atribuição de formar especialistas em

Educação como Orientadoras/es Educacionais, Supervisoras/es Escolares, Inspetoras/es de Ensino e Diretoras/es de Escolas.

Por fim, o sexto período com o Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006), conforme orienta Saviani (2009), teve sua implementação com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996. A nova LDBEN 9394/1996, em seu TÍTULO VI, que trata das/os Profissionais da Educação estabelece que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 1996).

A atual Lei de diretrizes e bases da educação brasileira foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. É importante considerar que a nova lei vem passando por sucessivas modificações, tendo em vista as necessidades presentes na educação brasileira e que ainda dialogam com questões muito primárias, como a oferta de vagas em todos os níveis da educação básica, permanência das crianças, das/dos estudantes e seu prosseguimento aos estudos e também a qualidade da educação brasileira, que ainda reside em patamares desqualificados em alguns aspectos da educação básica.

A experiência do pesquisador como professor na educação básica, aponta que na atual conjuntura do curso Normal, a formação inicial oferecida, vem corroborando para a precarização na formação das/os estudantes, futuras/os professoras/es. Destaca-se, muitas vezes, a precariedade dos saberes técnicos, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos psicológicos os quais alicerçam o fazer docente das/os professoras/es que concluem a sua formação nestes estabelecimentos de ensino.

Ou seja, precisa-se de professoras e professores que saibam o conteúdo que ministram, que tenham domínio metodológico sobre a apresentação destes saberes e, sendo assim, possam dialogar com os conhecimentos sobre o desenvolvimento da

criança, do adolescente<sup>8</sup>, adulta/o e da/o idosa/o. Ainda mais, pondera-se que o ensino superior no Brasil também apresenta significativas lacunas na formação inicial de suas/seus profissionais, uma vez que são qualificadas/os em saberes técnicos e ficam aquém da formação com saberes didáticos, psicologia que podem alicerçar e ressignificar os discursos e as práticas pedagógicas.

Percebe-se que as diversas propostas sobre formação inicial e formação continuada na história educacional brasileira, perpassam por mais de 17,5 décadas, em que nos deparamos com limitações na formação docente inicial e continuada. Precisa-se efetivamente que educadoras e educadores ocupem o protagonismo e que rompam com a mediocridade que, muitas vezes, alicerça a educação brasileira.

Com a leitura deste capítulo nota-se que a formação inicial e continuada no Brasil, esteve por longos períodos a serviço de um projeto que visava e, por ventura, visa a manutenção e exclusão de muitas/os cidadãs e cidadãos, alijando as/os de direitos e principalmente de uma educação de qualidade e equânime. É oportuno observar que as construções culturais, econômicas, históricas, políticas, religiosas e sociais estão envoltas e marcadas por interesses, sendo ferramentas utilizadas para a marginalização dos historicamente excluídos.

## **2. 2 Formação Inicial, Formação Continuada e Educação Infantil como ponto de partida democrática**

Constituição de 1988 em seu “Art. 208, inciso IV: garante o atendimento em creche e pré-escola como direito social.”. (BRASIL,1988). Estendido através da Emenda Constitucional Nº 59, que torna a obrigatoriedade desta modalidade de ensino a partir dos 4 anos de idade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade, o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, intelectual, psicológico, social e complementar à ação da família e da comunidade.

A educação infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL,1996). A Lei 9394/1996, assegura que as/os

---

<sup>8</sup> De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o analfabetismo na faixa etária de +15 anos é de 6,6% desta população, no período de 2019. (BRASIL, 2020).

professoras/es, para atuação na educação infantil, devem possuir formação conforme o disposto no “Art. 61 I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio”. (BRASIL,1996).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil compreende os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em três volumes. Nesses, a base de seu conteúdo são reflexões sobre a creche e pré-escola, sendo que sua utilização não é obrigatória às/aos professoras/es (BRASIL,1998).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010, apresentaram um referencial teórico muito significativo sobre o brincar, educar e cuidar, ou seja, é imprescindível considerar a grandeza do cuidar e do educar. Pense-se desta forma na indissociabilidade, procurando retomar a função social da educação e da escola para as/os bebês, as crianças e famílias como ponto de partida democrática para a construção cidadã. Ponderando, desta forma, a centralidade que são as/os bebês, as crianças, que reside no cuidar e no educar, dever da família, da escola e de toda comunidade zelar pelo desenvolvimento integral da criança.

Assim, o cuidar e o educar expressam a compreensão sobre o direito à educação como princípio da formação da pessoa. (BRASIL, 2010). Observa-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apresentam como Proposta Pedagógica e Diversidade a dimensão sobre a importância do acolhimento de todas as/os bebês e as crianças:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2010, p. 21).

O Plano Nacional de Educação - PNE, do período de 2014-2024, dentre as 20 Metas, estabelece na “META 1 Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.”. Para além da oferta de vagas proposta na respectiva meta, uma das estratégias da Meta 1 é “1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação



infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;”. (BRASIL,2014).

Observa-se que o acesso<sup>9</sup> das/os bebês, das crianças nas redes públicas municipais de educação da região metropolitana da grande Porto Alegre, ainda não se efetivou tendo em vista a compra de vagas em escolas de educação infantil conveniadas pelas prefeituras, portanto essa é uma realidade presente também em Sapucaia do Sul.

A oferta de vagas na etapa de Educação Infantil no município de Sapucaia do Sul ocorre por meio de duas modalidades: a rede própria, formada por 06 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) 04 Escolas Filantrópicas de Educação Infantil que possuem convênio com a Prefeitura e 21 Escolas de Educação Infantil Privadas que participam da compra de vagas. (SAPUCAIA DO SUL, 2022).

É sabido que a falta de investimentos em novas unidades, e nas escolas públicas, são uma dura realidade, cria obstáculos ao acesso de crianças à educação infantil. Ponderando-se, que as políticas sobre educação não podem ser políticas de governo, e sim, políticas de estado, deve favorecer a continuidade das políticas públicas em educação.

Para atender a tais demandas é necessário que as leis possam sair do papel e se efetivar para que bebês, crianças, professoras e professores e demais profissionais da educação possam refletir sobre as questões que envolvam o desenvolvimento infantil, a aprendizagem, o psiquismo como também questões sobre o cuidado (alimentação, higiene, sono). Neste sentido, a estratégia 1.8 retoma a importância da formação inicial e continuada das/os profissionais da educação.

É notório que as formações continuadas, muitas vezes, não atendem as necessidades das/os professoras/es e das pessoas no espaço escolar da educação infantil. Urge que as/os gestoras/es se conscientizem que as formações continuadas precisam mudar e, possam a partir daí efetivamente, contribuir para a qualificação dos discursos e das práticas pedagógicas.

Sabe-se que as formações continuadas muitas vezes, são organizadas para atender a legislação, mas é preciso ultrapassar essa lógica e criar a cultura de formações continuadas que dialoguem com as situações reais que circulam nas

---

<sup>9</sup> Na Região Metropolitana, são 12.125 crianças aguardando vaga na Educação Infantil, segundo dados fornecidos pelas prefeituras. O número corresponde a Porto Alegre, Alvorada, Canoas, Guaíba, Novo Hamburgo, São Leopoldo, Sapucaia do Sul e Esteio (onde não há fila). (BRITO,2022).

escolas. Conforme Bufalo: “O planejamento na educação e aqui, em específico, na Educação Infantil de crianças de zero a seis anos, é um dos pilares do trabalho pedagógico, para que pense previamente o que e como será o trabalho da educadora/professora junto à criança.” (BUFALO, 1999, p. 120).

Ainda sobre o Plano Nacional de Educação, a Meta 16 refere-se, especificamente, à formação continuada e estabelece 16 estratégias:

Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Estratégias: 16.1 - realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; 16.2 - consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; 16.3 - expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação; 16.4 - ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível; 16.5 - ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica; 16.6 - fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (BRASIL, 2014).

O texto da BNCC para a Educação Infantil vincula o educar e o cuidar. Nesta lógica é importante refletir que, aos profissionais desta modalidade, é básico uma formação inicial que possa sustentar os discursos e as práticas pedagógicas para o fazer docente e que assegure os direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Considerando o brincar, o conhecer-se, o conviver, o explorar, o expressar-se e a participação (BRASIL, 2022). O texto da BNCC descreve:

[...] a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo [...], ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas,

têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades [...], diversificando e consolidando novas aprendizagens, [...] especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens [...] como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BNCC, 2018, p.36).

É substancial que os profissionais compreendam que o brincar, cuidar e educar, estão sustentados nos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento na educação infantil. Impere que as práticas sejam re/visitadas e sejam capazes de sustentar novas práticas pedagógicas que favoreçam as/os bebês e as crianças em seu pleno desenvolvimento. Para além do brincar, cuidar e educar a escola contribui para o desenvolvimento das relações interpessoais e intra pessoal das/os bebês, das crianças, favorecendo a integração e interação com seus pares e também com as/os profissionais da escola. Dito isso o texto da BNCC diz que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. [...] Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros [...], ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BNCC, 2018, p. 37-38).

Após a BNCC, aprovou-se pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), seguindo os seguintes princípios:

I - Respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal (artigos 1º e 3º) em sua atuação profissional, honrando os princípios de soberania nacional, cidadania e dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo desigualdades sociais e regionais, para promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; II - Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das instituições de ensino - com seu arcabouço próprio de gestão, e condicionada às autoridades pertinentes - como estrutura preferencial para o compartilhamento e a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas - para assimilá-lo, transformá-lo e fazê-lo progredir - e a aquisição de competências sociais e emocionais- para fruí-lo plenamente; III - Colaboração constante

entre os entes federados na consecução dos objetivos da política nacional de formação continuada de professores para a Educação Básica; IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional; V - Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários, de acordo com: a) o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, visando à plena expansão da personalidade humana, o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos e uma cultura de paz; e b) o Estatuto da Criança e do Adolescente, em particular os artigos 5º, 6º, 15, 16, 17, 18 e 18-A, respeitando explicitamente quanto ao acolhimento, atenção, responsabilidade na valorização da dignidade individual e coletiva dos alunos, respeito às limitações, peculiaridades e diferenças, além das formas adequadas de relacionamento, estímulo ao desenvolvimento integral dos alunos com atenção para seus direitos, deveres e formação ética; c) as diretrizes do Plano Nacional de Educação; e 18 d) a Base Nacional Comum Curricular em vigência. VI - Submissão, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento. VII - Reconhecimento e valorização das contribuições dos membros das famílias dos alunos, de suas comunidades de origem e da sociedade como importantes coadjuvantes no sucesso escolar deles, conforme o artigo 205 da Constituição Federal, por meio de: a) promoção de um ambiente educacional saudável e propício ao empenho acadêmico; e b) entendimento, respeito e colaboração mútuos, com vista ao pleno desenvolvimento de cada aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. VIII - Reconhecimento e valorização das contribuições de todos os profissionais, assessores, colaboradores e voluntários que participam das atividades e processos conduzidos nas instituições escolares como de fundamental importância para a consecução de seus objetivos institucionais e sociais, por meio da materialização de uma sólida ética profissional, que explicita, em ações concretas no cotidiano escolar, os princípios de cordialidade, assiduidade, pontualidade e apresentação pessoal. (BRASIL, 2020).

Desta forma, a BNC-Formação Continuada apresenta três dimensões para os docentes: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, estando previstas também competências específicas (BRASIL, 2020).

O Artigo 7º da referida Resolução Nº1, apresenta as definições de características de formações continuadas para docentes a fim de garantir eficácia na melhoria da prática docente:

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da

formação e coerência sistêmica: I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo - pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes; II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores; III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo. IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor; e V - Coerência sistêmica - a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos. (BRASIL, 2020).

Assim, tanto a formação inicial, quanto a formação continuada, devem estar consolidadas em saberes específicos, e que contribuam na articulação entre teoria e prática, favorecendo as/os bebês, as crianças e as/os educadoras/es. Para tanto, a formação continuada deve estar alinhada a um projeto de educação que dialogue com o trabalho pedagógico no espaço escolar favorecendo o desenvolvimento de identidades em movimento. Desse modo, possibilita reflexão, criação, ação e transformação do discurso e da prática pedagógica. Dito isso, é importante que haja políticas que favoreçam a formação continuada de educadoras, educadores e demais profissionais da educação alinhada a uma política de estado e não política de governo que possivelmente se fragmenta com as alterações de governo.

São urgentes e necessárias as mudanças para que as formações continuadas, possam atender minimamente aos anseios e perspectivas dos profissionais da educação para que possam viabilizar as aprendizagens junto as/os bebês e as crianças e que propiciem subsídios teórico-metodológicos para professoras, professores favorecendo, potencializando a utilização de novas tecnologias e práticas pedagógicas.

As formações continuadas são espaços para reflexão da teoria e prática proporcionando, aos profissionais, espaços e tempo para o diálogo, reflexão e produção de saberes. A partir da realidade em que se encontram inseridos os membros da comunidade escolar constroem, assim, saberes que dialoguem sob perspectivas interdisciplinares e ou transdisciplinares.

Compreende-se que as políticas de governo que são efetivadas no âmbito federal, estadual e municipal, muitas vezes não dialogam com as necessidades que se fazem presentes nas/os bebês, nas crianças, nas professoras, professores e demais profissionais da educação, uma vez que é sabido que há desarticulação entre o projeto de educação e os planos de governo que se montam de forma desarticulada com a realidade da escola e das/os profissionais da educação.

A formação continuada é condição para a qualificação do exercício das/os profissionais da educação. É preciso que os temas das formações continuadas possam fazer parte das discussões e estudos, favorecendo sua posterior retomada e avaliação por todas e todos.

Destacamos que a responsabilidade pela formação continuada das/os profissionais da educação da rede pública municipal é do poder público municipal, também deve ser ambientado em uma educação infantil que assegure acesso, permanência e qualidade da educação oferecida a todas e todos. Compreende-se que a formação continuada esteja para além dos muros das escolas, podendo ser realizadas em cursos, palestras, seminários, congressos, eventos científicos, a partir de convênios e parcerias com instituições de ensino. Neste sentido a formação continuada deve ser/estar percebida como uma prática na re/construção do fazer docente. As políticas de formação de professoras/es, Evangelista e Shiroma levantam a hipótese de que: De acordo com:

[...] a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse

modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente [...]. (EVANGELISTA E SHIROMA, 2004, p.535).

É visto que na esfera das secretarias de educação e das escolas os trabalhos devem estar pautados na gestão democrática possibilitando uma educação de qualidade às crianças e às famílias. Por fim, quando se articula formação continuada e municipalidade é preciso que a organização da gestão escolar esteja articulada com um projeto de relações de ensino e de aprendizagem, que dialogue com a realidade da municipalidade e, principalmente, respeite a diversidade, gênero, inclusão e sexualidade. Portanto, é notório que as temáticas educação infantil, formação continuada, gênero e sexualidade sobrevivem cercados por tabus, enquadramentos, silenciamentos, ocultamentos, cerceamentos de discursos, que ainda estão envoltos nas pedagogias, que desafiam o próprio discurso e a prática docente democrática. Assim as práticas pedagógicas são visivelmente falhas, pois, muitas vezes, excluem as pessoas de seus direitos possibilitando o controle e a repressão.

### **2.3 Formação Continuada e as Temáticas sobre Gênero e Sexualidade**

O presente capítulo busca analisar se o espaço de formação continuada possibilita reflexão sobre os temas gênero e sexualidade as/os educadoras/es, as crianças das escolas de educação infantil da rede pública municipal de Sapucaia do Sul/RS. Sustenta-se esta escrita nos acordos internacionais em que o Brasil seja signatário, na promulgada Constituição de 1988, nas leis que regem e orientam a educação brasileira.

A escrita é tecida sob o viés do direito ao acesso à educação, à liberdade, à proteção e à informação, como princípios sustentáveis a visão dialógica de mundo histórico-social e que preserve as singularidades, as diversidades, as subjetividades transgressoras e a inclusão.

Isso posto, reflete-se que nos constituímos na história familiar<sup>10</sup>, da comunidade na qual estamos inseridos, da escola, da/o professora/or, do desejo das/os

---

<sup>10</sup> Na prática, toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de “cuidados” recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem, são carregados dos valores associados à sexualidade que a criança e o adolescente apreendem. O fato de a família ter valores conservadores, liberais ou progressistas, professar alguma crença religiosa ou não, e a forma como o faz, determina em grande parte a educação das crianças e jovens. Pode-se afirmar

responsáveis, da nação da qual fazemos parte e, ainda, das relações criadas com as novas tecnologias, que o mundo global propicia. Seguem as palavras de Lelis (2001), que as formas de regulação da profissão docente, devem respeitar a experiência da/o professora/o e que levem em consideração os processos dinâmicos, interativos da formação continuada, vivenciados nos espaços sociais e profissionais das/dos docentes.

Pondera-se que o desenvolvimento humano é concebido de processos maturativos de ordem genética, neurológica e também de constituições do sujeito psíquico; dessa forma, as relações com o mundo local e global são traços potencializadores, bem como, as relações sociais que se estabelecem com os espaços cultural, histórico, social no qual se está inserido.

Para tanto, busca-se apontar os alicerces que sustentam os direitos humanos, aprovados pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, e dos acordos internacionais aos quais o Brasil é signatário e que passam a ter validade em território nacional. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Art. 2 Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. (ONU, 2020 *apud* DUDH, 1948).

Inicialmente observa-se o que é preconizado na Constituição do Brasil de 1988, em seu artigo 1º sobre a cidadania, a dignidade, os valores sociais do trabalho e o pluralismo político. Logo os dois parágrafos do artigo a seguir explicitam: “O Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2021) e também em seu artigo 5º, sobre o direito à vida, à privacidade, à igualdade e à liberdade, pretende-se demonstrar os ditames que sustentam os direitos humanos que são inerentes a todas

---

que é no espaço privado, portanto, que a criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais vai construindo e expressando a sua sexualidade. (BRASIL, 1997, p. 291).



as pessoas, independente de idioma, etnia, sexo, cor, credo, raça, gênero, sexualidade e ou de outras perspectivas.

A Carta Magna de 1988 preconiza: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à dignidade, à segurança e à propriedade.”. (BRASIL, 1988).

A Constituição brasileira, de 1988, Capítulo III da Educação da Cultura e do Desporto na Seção I da Educação em seus artigos 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, designa a organização da educação no Brasil, seus objetivos e competências dos Municípios, Distrito Federal, Estados e União, estabelecendo a educação como direito de todas/os e dever do Estado zelar pelas políticas públicas de implementação. Como observa-se, temos a Constituição brasileira, que é a lei máxima do país assegurando a educação a todas e todos na construção, e a promoção da dignidade pessoal, do respeito à vida, à privacidade, à subjetividade, à igualdade, à felicidade e o bem estar físico, social e psicológico.

Neste caso, o Artigo 205 define que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”. (BRASIL, 1988).

Portanto, pensar em educação no Brasil é olhar as particularidades que conduzem a educação e, principalmente, a escola pública em suas mais variadas diferenças sociais, econômicas, culturais, históricas e religiosas as quais estão inseridas às crianças, às/os estudantes e às/os profissionais da educação. Dito isso, reforça-se a necessidade de pensar a educação sobre seus múltiplos atravessamentos com a intenção de qualificar o discurso e a prática pedagógica. De tal sorte que não se pode esquecer que há significativo número de crianças vivendo em condições, muitas vezes, precárias, entre as quais se pode citar: falta de alimentação, de cuidados, de higiene, de material escolar e de acesso à escola. Em outras palavras, nossas crianças e adolescentes necessitam muitas vezes do básico para sobreviver.

À vista disso, pondera-se sobre a importância da ação e da prática docente para que seja feita com intencionalidade dentro do espaço escolar e rompa com as manutenções das classes hegemônicas. Contrapondo-se a todas as violências praticadas contra crianças e adolescentes visando sua proteção integral. Menciona-

se ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 1990, que assegura os direitos de crianças e adolescentes no Brasil. Para tanto o Estatuto estabelece que:

Artigo 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 2019, p.8).

Sabe-se que são muitas as demandas que se colocam dentro da escola, e, como resultado, as/os educadoras/es precisam dialogar com sua comunidade na construção das alternativas viáveis às mudanças, que ensejam as crianças, as/os estudantes, as/os educadoras/es e comunidade escolar. De acordo com Ceccon *et al.*, (2008), crianças, estudantes, famílias e professoras/es reclamam que a escola não funciona de maneira efetiva, dito isso é imprescindível que ocorram mudanças urgentes. Ainda mais, os autores ressaltam que a discussão busca um acusar a/o outra/o, por essas falhas, não se chegando à raiz do problema.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), estabelece as diretrizes da educação nacional nos seus artigos e dispõe sobre a Educação no Brasil; dos princípios e fins da Educação Nacional; do Direito à Educação e do Dever de Educar; da Organização da Educação Nacional; dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino; dos Profissionais da Educação; dos Recursos Financeiros; das Disposições Gerais e, por fim, das Disposições Transitórias. A presente Lei foi promulgada no ano de 1996, vindo ao encontro do que prevê nossa Carta Magna, de 1988 e dos acordos internacionais em que o Brasil é signatário.

Deste modo, busca-se nos artigos da Lei que versem aliados à proposta desta dissertação e, sobre os direitos da criança e do adolescente, conforme a lei sobre a formação dos profissionais da educação, com foco especial para a formação continuada dos profissionais de educação infantil da rede pública municipal de Sapucaia do Sul/RS. A LDBEN 9394/96 estabelece, em seus princípios, que a educação no Brasil ofereça:

Art. 3º [...] I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; [...] VII - valorização do profissional da educação escolar; [...] XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva [...].” (BRASIL, 1996).

Como se observa, a Lei é objetiva em assegurar que todas as crianças e adolescentes tenham condições de igualdade para o acesso e permanência na escola com início aos quatro anos de idade, não sendo permitido qualquer tipo de objeção e negligência.

Sobre o artigo 3º da LDBEN 9394/1996, é importante assinalar que o respeito, à liberdade de aprender e de ensinar, às crianças, às/aos estudantes e às/aos profissionais da educação, deverá ser assegurado por todas/os da comunidade escolar. Proporcionando o respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, cabendo a valorização das/os profissionais da educação e por fim o parágrafo XIV estabelece o respeito à diversidade humana sendo este um dos princípios da educação brasileira.

Para isso cabe aos profissionais da educação, incentivar a inclusão, os discursos sobre diversidade nos espaços escolares, beneficiando a todas e todos e possibilitando a eliminação de quaisquer barreiras as quais possam inviabilizar o caráter constituinte do discurso pedagógico que deverá reverberar as multiplicidades de ser e viver da humanidade. Furlani, aponta que a escola recorrendo a: “[...] a educação sexual precisa discutir como as marcas identitárias que atribuídas aos sujeitos tornam alguns mais (ou menos) subordinados aos mecanismos de exclusão, sexismo, homofobia, discriminação e preconceito”. (FURLANI, 2010, p. 80).

A/o educadora/or, é livre o ato de ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber. Entende-se que se aplica, também, às crianças e às/os estudantes essa compreensão, pois compreende-se que quem ensina também aprende, como preconiza Paulo Freire (2013).

Outro princípio relevante é o respeito à liberdade e apreço à tolerância, pois imagina-se que nenhuma criança e adolescente, no espaço escolar, poderá ser privada de se expressar livremente e deverá ser assegurado o respeito, a proteção por parte de todos os membros da comunidade escolar e dos agentes públicos, garantindo a dignidade, a respeitabilidade e o pleno desenvolvimento cognitivo, físico e psicológico (BRASIL,1990).

Para tanto é necessário que as políticas públicas e as práticas educativas estejam alinhadas não só ao desenvolvimento cognitivo, mas também precisam considerar todas as intersecções que envolvem as crianças, as/os adolescentes e demais membros da comunidade escolar. Nas palavras de Collins e Bilge:

[...] intersecções de idade, deficiência, classe, pobreza, gênero, e identidade sexual, sanidade mental, espiritualidade, (des)localização geográfica, ruralidade, colonialismo/imperialismo, autoctonia, racialização, etnia, cidadania e meio ambiente estão enredadas em processos de justiça e injustiça social. (COLLINS, BILGE, 2021, p. 59).

Evidencia-se que a educação, recebidas por crianças e adolescentes no espaço familiar, não será a mesma que se organiza no espaço escolar, uma vez que a educação fornecida pelo Estado visa contemplar uma visão global de todos os fenômenos e construções, que consolidam o saber acadêmico. Portanto, é essencial evitar que algumas famílias possam colonizar a escola com seus discursos mordazes a liberdade, a inclusão, a diversidade e autonomia das crianças, das/os adolescentes e demais profissionais da educação.

Reforça-se que no espaço escolar, as/os responsáveis são as/os profissionais da educação, cabendo a elas/es assegurar a dignidade, a intimidade, a privacidade, a igualdade, a saúde psicofísica, a felicidade de crianças e adolescentes na garantia de seus direitos acima de qualquer interferência familiar que possa ferir o princípio da dignidade da pessoa humana. Portanto, Junqueira corrobora “[...] jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória e moldam pedagogicamente as relações com o mundo” (JUNQUEIRA, 2013, p. 486).

Nessa perspectiva reflete-se sobre a formação das/os profissionais da educação, prevista na LDBEN 9394/96, que determina, como formação mínima para a docência no Brasil, nível médio em curso Normal, habilitando a/o educadora/or para o exercício profissional na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental e ou em curso superior de licenciatura.

Para o exercício nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio será em nível superior, em curso de licenciatura plena. E, ainda, sobre a formação dos profissionais da educação básica, a lei versa sobre a formação continuada, que deverá ser promovida em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios. Dito isto, a LDBEN estabelece: “[...] Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.”. (BRASIL, 1996, p. 43).

A LDBEN 9394/96 enseja que a educação continuada seja realizada no contexto da escola, mas também pode ser realizada em outros espaços de formação

continuada, possibilitando, desta forma, uma multiplicidade de espaços para a qualificação profissional. No entanto, sabe-se que muitas vezes as formações proporcionadas são precarizadas, pela estrutura física dos espaços<sup>11</sup>, falta de infraestrutura tecnológica<sup>12</sup>, ausência de recursos pedagógicos<sup>13</sup> carência de profissionais qualificadas/os para as formações continuadas ou, ainda, pela falta de interesse e comprometimento de algumas/ns profissionais da educação com as formações continuadas.

Para tanto, é apropriado compreender os espaços de formação continuada, como qualificador do fazer docente e criador de possibilidades para melhoria dos discursos e das práticas pedagógicas, que devem ser potencializados pelos gestores, quando estes possuem qualificação para a gestão de setores educacionais os quais ocupam.

Sustenta-se que é urgente a ampliação da carga horária destinada às formações continuadas, para que possam proporcionar a realização de estudos críticos, específicos e aprofundados sobre as temáticas pertinentes às realidades das crianças, das/os estudantes e das/os professoras/es. Não podemos negar que a atual conjuntura das formações continuadas muitas vezes são precarizadas, insuficientes, deficitárias, ineficazes, descompromissadas e não respondem aos interesses e necessidades da comunidade escolar.

Outrossim, as professoras, os professores, as equipes pedagógicas, as equipes administrativas no âmbito das instituições de ensino, das secretarias de educação, necessitam compreender que formação continuada também pode ser espaço para entretenimento, para reencontros, para confraternizações, para comer e beber. Porém, é imprescindível destacar que são espaços para novas competências

---

<sup>11</sup>Em relação à infraestrutura, 42,4% das escolas municipais de educação infantil têm banheiro adequado à educação infantil, enquanto, nas escolas particulares, esse percentual chega a 84,6%. (BRASIL, 2021, p. 52).

<sup>12</sup>A internet está presente em 96,8% das escolas particulares, enquanto na rede municipal o percentual é de 66,2%. A presença de internet banda larga é de 85% na rede privada e de 52,7% nas escolas municipais. A internet para uso administrativo está disponível em 93,5% da rede particular, enquanto na rede municipal o percentual é de 63,4%. (BRASIL, 2021, p. 52).

<sup>13</sup>Quanto à existência de materiais socioculturais ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino, verifica-se um elevado percentual na rede privada de brinquedos para educação infantil, de jogos educativos e de materiais para atividades culturais e artísticas com 91%, 88,3% e 60,5%, respectivamente. Já na rede municipal, esses percentuais são menores, com 61,1%, 78,9% e 28,1%. A rede privada também é superior à rede municipal quando se avalia a existência de parque infantil ou mesmo de pátio nas escolas com oferta dessa etapa de ensino. (BRASIL, 2021, p. 52).

metodológicas e práticas profissionais que sejam sustentadas na busca constante pela qualificação do discurso e da prática profissional.

Mas é profícuo que todas e todos tenham clareza, sob a ótica da formação continuada, consistir em espaço de aprendizagens para autonomia, para reflexão crítica da práxis, de resignificação, de quebras de paradigmas frente às compreensões culturais, históricas, pedagógicas, políticas, religiosas, sociais. E sobre reflexões acerca de temas pertinentes às crianças, às/aos adolescentes e também às/aos próprias/os profissionais da educação que encontram-se muitas vezes adoecidas/os.

Não podemos aceitar descompromisso, invisibilidades e justificativas para mantermos posturas que possam impedir o desenvolvimento das crianças, das/os adolescentes, das/os profissionais e a melhoria na qualidade da educação.

Cabe lembrar, ainda, a Lei N° 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), como ferramenta para as diretrizes nacionais da educação. Reforçando o que prevê o Art. 2 do PNE: “[...] III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;”; “[...] X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.”. (BRASIL, 2014). Dito isso, compreende-se o enfoque dado pela lei, e a importância que se vislumbra com as mudanças que possam consolidar o incremento de discussões acerca das desigualdades, da erradicação de todas as formas de discriminação e com abordagens na perspectiva de diversidade, de gênero, de inclusão e de sexualidade, junto aos historicamente excluídas/os.

No âmbito da municipalidade de Sapucaia do Sul, têm-se o Plano Municipal de Educação (PME) - 2015-2025 que estabelece:

2.3.2 Oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos alunos, estimulando suas habilidades, competências e sensibilidades aos beneficiários de programas de transferência de renda, bom como das situações de discriminação, preconceitos e violência na escola. (PME, 2015, p.28). [...] 7.27 Ampliar, em parceria com O Governo Federal, nas Redes de Ensino, a visita sistemática de um técnico em Saúde, que acompanhe e assessorie as escolas, promovendo ações entre a Educação e Saúde no desenvolvimento de projetos relacionados aos temas transversais (saúde, sexualidade, meio ambiente, trânsito e pluralidade cultural). (PME, 2015, p.37).

O Plano Municipal de Educação de Sapucaia do Sul 2015-2025, apresenta a visita sistemática de um técnico em saúde para promover a discussão sobre os temas transversais, incluindo a sexualidade. É preciso que os responsáveis pelas políticas públicas reflitam sobre a terceirização dos discursos e práticas pedagógicas, as quais podem ser feitas pelas/os profissionais da educação. Neste sentido parece não haver uma preocupação efetiva com as questões pedagógicas, educativas, curriculares que possam efetivamente envolver as/os profissionais da educação a partir de seus saberes.

Como já destacado no PME de Sapucaia do Sul, é preciso projetar a inclusão e a diversidade visando a abolição das discriminações, dos preconceitos e de todos os tipos de violências inseridas nos espaços da escola. Acredita-se ainda, conforme o próprio PME, que sexualidade deva fazer parte dos discursos e seja implementado no PPP, Regimento escolar e nas práticas pedagógicas.

Vale assinalar que as relações de gênero na escola devem ser alicerçadas em processos de subjetivação das individualidades, respeitando a construção social, cultural e proporcionando o exercício pleno da cidadania, prevalecendo a autonomia das crianças, das/os estudantes, das/os profissionais da educação nas suas identificações, orientações, experiências de gênero e de sexualidade. Neste sentido, Silva *et al.* corroboram que: “A escola, entendida como um espaço de promoção e prevenção em educação de crianças e adolescentes, também deve ser um local privilegiado de implementação dessas propostas educacionais em sexualidade e gênero.”. (SILVA *et al.*, 2018, p.50).

Outrossim, não cabe mais nos espaços escolares os determinismos que impõem, uma única forma de expressão de identidade, de orientação da sexualidade, de experiência do que sejam as feminilidades e as masculinidades, é imprescindível romper com a visão binária, heteronormativa, sexista que se impõe de forma estruturada nas relações de poder dentro e fora dos espaços escolares.

É impreterível intervir reconhecendo a realidade em que se situam as crianças, as/os estudantes, educadoras/es, a comunidade escolar e desta forma proporcionar a diversidade, a inclusão, a pluralidade, a visibilidade, e a fluidez de todas as possibilidades em que se constroem as subjetividades transgressoras. Dito isso Trevisan complementa:

Ser mulher e ser homem têm diferenças físicas que podem sim gerar diferenças psicológicas - abordadas até em estudos psicanalíticos contemporâneos. Mas as percepções socialmente consagradas do que são o “feminino” e o “masculino” não se esgotam nem decorrem necessariamente da genitália e suas implicações orgânico-psicológicas. Envolvem construções dos papéis de gênero, exercidos de acordo com narrativas históricas totalmente mutantes. Ou seja, feminino e masculino são papéis interpretados conforme a época e o espaço geográfico. Graças à sua “performatividade”, os gêneros não autorizam a percepção de que ser homem ou ser mulher se esgota numa determinação meramente biológica e, portanto, imutável. (TREVISAN, 2018, p. 473-474).

Reforça-se que o ambiente escolar e, também, as relações que se constroem entre os profissionais da educação, crianças e estudantes são o que propiciam saberes para a elaboração crítica/reflexiva sobre os conhecimentos construídos pela humanidade e suas relações com a história, cultura e os poderes exercidos na sociedade.

Fica, neste sentido, evidente a importância das formações continuadas como espaços para debates, reflexões, diálogos sobre diversidade, gênero, inclusão e sexualidade como sendo capazes de proporcionar projetos e, ou abordagens que proporcionem espaços democráticos para a pluralidade de vivências e experiências humanas. Cita-se Foucault: “[...] analisar o saber em termos de região, de domínio, de implantação, de deslocamento, de transferência, pode-se apreender o processo pelo qual o saber funciona como um poder e reproduz os seus efeitos.”. (FOUCAULT, 1979, p.158).

Por essa razão, é imprescindível que a escola tenha a função de desenvolver habilidades e competências múltiplas e de aprendizagens de fato significativas. Junto a isso, como espaço de construção para que as pessoas possam constituir-se e contribuir de forma recíproca, empática com a/o outra/o numa relação de respeito e altruísmo.

Conseqüentemente, cabe à educadora/or, à criança e à/o estudante indagar sobre a construção histórica, cultural e social, haja vista que não há espaços para os determinismos e para uma educação vertical que reforce, tabus, preconceitos e ainda se preocupe única e exclusivamente com saberes acadêmicos. Sobre essa questão, Junqueira, nos diz que:

[...] ao percorrer as escolas, notamos facilmente a intensa generificação dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gêneros são obsessivamente demarcadas e sublinhadas. Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores, que poderiam indistintamente ser atribuídos



a meninos e meninas, tornam-se arbitrária e binariamente, masculinos ou femininas. (JUNQUEIRA, 2010, p. 73).

Por conseguinte, reflete-se sobre o que escreveu Freire: “O Brasil foi inventado de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos.”. (FREIRE, 1999, p.35). Talvez isso explique a importância da/o educadora/or engajada/o em sua prática docente e profissional, que possa reafirmar o compromisso social com a educação e a formação das pessoas em construção. Esse é o compromisso das/os educadoras/es, propiciar que a reflexão e a discussão sejam apresentadas, às/aos estudantes e à comunidade escolar inteiramente livre dos preconceitos e dos determinismos.

Refletir sobre o compromisso do fazer docente em possibilitar que se desenvolva na escola o pensar a/o outra/o, respeitando a autonomia intelectual, afetiva, de desejo, de construção do ser. Deste modo, valorizar a pessoa e possibilitar sua re/criação para re/escrever sua história, salvo dos determinismos histórico-sociais, que possam se impor. Compreende-se a educação como uma prática social e ato político que respeite a diversidade, a inclusão, a construção das subjetividades e a dignidade da pessoa humana. (FREIRE, 2013).

Entende-se que a/o educadora/or deverá agir com mutualidade, propiciando à criança, às/aos estudantes espaços de escuta e diálogo reflexivo para que possam estimular sua criatividade, sua inquietação frente ao mundo que o cerca e o aflige. Tendo a compreensão sobre a importância da escola, da sala de aula, para que sejam ambientes para vivenciar desejos e inquietações e que proporcionem a autonomia, a liberdade e o ideal democrático a todas e todos na construção da identidade e orientação sexual. (SOUZA; OLIVEIRA, 2020).

Caberá a/ao educadora/or, às crianças e às/aos estudantes a postura crítica, democrática frente aos enquadramentos normativos e morais que possam estabelecer uma única forma de ser e viver. Assinala-se que o direito à liberdade de desenvolvimento e expressão da própria identidade, deve ser assegurada/o a todas e todos no espaço escolar. Como orienta Freire: “[...] a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. Não há como absolutizar nem uma nem outra.”. (FREIRE, 1999, p. 30).

As/os educadoras/es caberá a leitura crítica do entorno social em que a comunidade escolar esteja inserida, necessitando saber fazer a escuta do dito e do não dito, pois será com a leitura do dito e, principalmente, do não dito, que fará a

inserção da reflexão crítica no espaço educativo. Com isso proporciona o desenvolvimento da autonomia e da construção do ser criança, do ser estudante e, ainda, re/constrói suas práticas pedagógicas e discursos do ser educadora/or. (SOUZA; OLIVEIRA, 2020). Constata-se em Freire: “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.”. (FREIRE, 2013, p. 35).

Isto posto, não é compreensível que a formação continuada não seja também espaço para discutir gênero e sexualidade na escola. Deste modo, a escola é convidada, juntamente com toda a comunidade escolar, a colocar luzes acesas sobre gênero e sexualidade, propondo reflexões, uma vez que são constituintes das pessoas. Precisa-se explicitar na prática docente e na prática pedagógica esse discurso e pontuar o diálogo democrático como único caminho viável dentro do espaço escolar. A intenção é propiciar a inserção das/os excluídas/os dos discursos e das práticas pedagógicas para que todas e todos não sejam discriminadas/os e respeitem às diferenças e os diferentes. Como assinala Silva:

Os estudantes e as estudantes deveriam ser estimulados, nessa perspectiva, a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. De que modo se pode desestabilizá-las, denunciando seu caráter construído e sua artificialidade? Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e a sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecimento e do assentado. Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico. (SILVA, 2011, p. 100).

Dito isto, acredita-se que a heterossexualidade é apenas uma das múltiplas possibilidades de vivenciar gênero e sexualidade. É apropriado desmentir e negar qualquer concepção que propague uma única forma de expressão da sexualidade e de gênero. Por isso, reforça-se o que Freud, em seus textos, propunha sobre sexualidade polimorfa e a bissexualidade. Lins *et al.* esclarecem que:

[...] as hierarquias de gênero não significam apagar todas as diferenças. Igualdade entre as pessoas não é anular as nuances e as diferenças existentes entre elas, mas garantir que tais variações não sejam usadas para se estabelecer relações de poder, hierarquia, violências e injustiças. (LINS *et al.*, 2016, p.24).

Cabe a/o educadora/or à escuta do discurso da criança, da/o estudante para que se sinta acolhida/o, e possa desabrochar para o aprender e também para compreender a sua sexualidade e constituição de sua subjetividade transgressora ou não. Neste contexto reforça, Freire: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.”. (FREIRE, 1999, p. 69).

Em vista disso, compreende-se que a ação orquestrada de educadoras/es, equipes pedagógicas, administrativas conscientes da posição que ocupam na transformação das injustiças, que acometem, as minorias, nos espaços sociais, possam dar vozes aos silenciados e que possam ter visibilidade no discurso pedagógico, nas práticas pedagógicas e na promoção da dignidade da pessoa.

Então, é necessário refletir e não absolutizar a educação de crianças e estudantes, apenas sob o viés das pedagogias higienistas, possibilitando espaço na formação inicial e na formação continuada para que professoras, professores, equipes pedagógicas, administrativas possam construir pedagogias, que dialoguem com os temas gênero e sexualidade propostos nesta dissertação.

Acredita-se na importância das pedagogias higienistas associadas aos cuidados com o corpo e saúde, realizada por outros profissionais que encontram na educação esse espaço de diálogo teórico-prático. Mas reforça-se a necessidade do protagonismo das educadoras e dos educadores nos discursos e práticas que circulam dentro do espaço da escola, ou seja, não precisamos e não devemos terceirizar os discursos que são da educação e dos profissionais da educação. Tal como, se observa a reflexão proposta em Stephanou:

[...] discursos médicos não se restringem a defender uma bandeira genérica de educação e saúde como solução aos problemas nacionais. Há uma intensa discussão sobre qual saúde e qual educação. Não apenas uma saúde física, mas mental, moral e intelectual. Não apenas uma educação intelectual, mas física, mental, moral e sexual. Nesse período, médicos brasileiros ocupam-se cada vez mais em discutir os conteúdos e objetos de ensino, os procedimentos pedagógicos, a avaliação, o exemplo do professor, a materialidade e a salubridade das escolas, os pressupostos teóricos dos pedagogos. (STEPHANOU, 2009, p. 145).

Diante disso, é necessário que as formações continuadas possam romper com os dogmatismos culturais, históricos, políticos, sociais e religiosos que sustentam a visão binária, heteronormativa, sexista, classista que impõe aos historicamente excluídos uma única forma de expressão de gênero e sexualidade. Para Feldmann:

“[...] uma vez que as recentes investigações nacionais e internacionais sobre formação de professores apontam a necessidade de tomar a prática pedagógica como fonte de estudo.”. (FELDMANN, 2009, p.75). Dito isto, reforça-se a ideia de que a heterossexualidade é apenas uma das múltiplas possibilidades de viver o gênero e a sexualidade. (BUTLER, 2020). Deste modo, gênero é performativo, sendo constituído em discurso sobre o que seja masculinidade e ou feminilidade.

## 2.4 Breve Histórico do Município e da Educação de Sapucaia do Sul/RS

Figura 3- Pórtico de Sapucaia do Sul



Fonte: <https://www.sapucaiaodosul.rs.gov.br/sobre/>

Propõe-se, com este capítulo, conhecer a história e o contexto atual em que se apresenta a educação no município de Sapucaia do Sul, propondo possibilidades de diálogos e reflexões acerca das demandas que se montam em suas escolas de educação infantil. A figura 5, ilustra o pórtico que está localizado na entrada da cidade, próximo à BR 116. Conforme os materiais coletados no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao censo de 2010, o município de Sapucaia do Sul, apresenta população estimada de 141.075 pessoas, sendo a densidade demográfica de 2.245,91 habitantes por km<sup>2</sup>. Ainda, segundo o IBGE, a escolarização da população de seis a quatorze anos, em 2010, é de 97,4%. O Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM) é de 0,726 em 2010. Pondera-se que o IDHM sinaliza que o município vem aumentando o índice de acordo com o IBGE que, em 1991, apresentava 0,513 e, em 2000, o índice de 0,633.

A mortalidade infantil, em Sapucaia do Sul, é de 10,24 óbitos por mil nascidos vivos em 2017. O Produto Interno Bruto (PIB) per capita, em 2017, fica na casa dos R\$ 22.477,13. Destaca-se que, de 2010 a 2017, período apresentado pelo IBGE, mostra-se uma queda em 2016 na casa dos R\$ 20.102,82 e, como já citado, em 2017, retoma o crescimento. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em Sapucaia do Sul, é de 5,5 para os anos iniciais e 4,7 para os anos finais do ensino fundamental. (BRASIL, 2020).

Geograficamente, Sapucaia do Sul/RS faz parte da região metropolitana da Grande Porto Alegre/RS, tendo sua emancipação política do município de São Leopoldo/RS, no dia 20 de agosto de 1961. Sua área territorial é de 58.309 km<sup>2</sup>, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018. Possui 34 bairros e vários loteamentos, ficando 19 km distantes de Porto Alegre, fazendo divisa com os municípios de São Leopoldo, Novo Hamburgo, Esteio, Cachoeirinha, Gravataí, Nova Santa Rita e Portão. (BRASIL, 2020).

Sobre a história de Sapucaia do Sul, é interessante remontar ao Tratado de Tordesilhas de 1494, que estabelecia que as terras descobertas pela coroa portuguesa e espanhola no “novo mundo” seriam de ambas as coroas ibéricas, ficando Portugal com 370 léguas do arquipélago de Cabo Verde e a Espanha a oeste. Basicamente, a linha de Tordesilhas nunca se cumpriu, tendo em vista que havia a ocupação do interior do país em terras da Espanha, e o Sul, que hoje é o Rio Grande do Sul/RS, ficaria sob o controle da coroa espanhola. (MOURE, 1994).

Com o Tratado de Utrecht, em 1715, assinado por Espanha e Portugal, reconhece-se a Colônia do Sacramento, criada em 1680 pelos portugueses no estuário da Prata, com o objetivo de criar uma ponta de lança na região platina além do Tratado de Tordesilhas como sendo território português. Nessa situação, os portenhos de Buenos Aires fundaram Montevideo em 1724. Lembra o que se conhece hoje como território do RS, o qual não era ocupado por portugueses e espanhóis, pois não havia interesse e as características físicas do litoral inviabilizavam a navegação. (GARCIA, 2010).

Sobre o Brasil colonial, encontrava-se no apogeu da mineração com forte ocupação da região das minas gerais, onde hoje ficam os estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás. Sendo neste contexto ficaria conhecida a “Fazenda do Cerro”, fundada em 1737, pelo retirante da Colônia de Sacramento, o português Antônio de Souza Fernando, a qual se localizava no sopé do Morro Sapucaia, atual ponto turístico

no município. A fazenda se estendia do rio Gravataí até o rio dos Sinos, sendo vizinho de Francisco Pinto Bandeira, que era genro de Antônio de Souza Fernando, da “Fazenda Guaixinin-Sapucaia”, que se estendia até Porto Alegre.

Por volta de 1626, os jesuítas haviam ocupado a região do Tape (Bacia do Jacuí). O objetivo da Companhia de Jesus era instalar redução com o propósito de evangelizar os povos originários, essa seria uma dilatação das missões do Paraguai.

Neste período, vieram indígenas e um grande número de cabeças de gado. Com as incursões dos bandeirantes ao sul, a fim de aprisionar os povos originários, os padres se retiram para o outro lado do rio Uruguai, deixando, nesta região, uma imensa quantidade de gado, ficando conhecida como Vacaria *Del Mar*. Tendo em vista a imensa reserva de gado xucro, os tropeiros ocupavam as fazendas para prear o gado. A partir do final do século XIX, com o surgimento dos matadouros no território de Sapucaia, iriam abastecer toda a região; neste período, as fazendas foram locais de grandes invernadas. (MOURE, 1994).

Com a Lei Provincial nº 247, de 23 de novembro de 1852, teve a primeira aula pública, destinada exclusivamente para os meninos; já as meninas teriam acesso à primeira aula pública com a Lei Provincial nº 356, de 17 de novembro de 1857, ano que também foi criada a segunda aula para os meninos. No ano de 1920, a população era de 880 habitantes e havia quatro aulas em Sapucaia para atender 142 estudantes. (PME, 2015).

O Decreto Nº 6754/37, cria o Grupo Escolar de Sapucaia, sendo o primeiro prédio construído para receber estudantes com suas atividades, tendo início no dia 24 de setembro de 1937, sendo que as/os professoras/es eram nomeadas/os pelas autoridades. (PME, 2015).

Já na década de trinta, o distrito de Sapucaia tornou-se uma região de casas de campo, das famílias ricas, tendo em vista sua localização geográfica, próxima de Porto Alegre, tornando o local ideal para sítios de lazer.

Com a industrialização, na década de 40, e a construção da BR 2, hoje conhecida BR 116, o governo do Estado e de São Leopoldo propiciaram isenção de tributos às empresas que se estabeleciam na região de Sapucaia do Sul. Com a vinda das empresas, o local transformou-se no sétimo Distrito de São Leopoldo, potencializando-se economicamente, o que contribuiu para sua emancipação em 1961.

No ano de emancipação, o quadro de escolas era de quatro escolas municipais. Com a emancipação, foram criadas mais cinco escolas distantes do centro da cidade. Em 1962, foi criada a Diretoria de Ensino com a Lei Municipal nº 02. Diante disto, houve crescimento no número de escolas, como apresenta o quadro 01.

Quadro 01 - Datas de criação das escolas municipais de Sapucaia do Sul.

| <b>Ano</b> | <b>Escolas</b> |
|------------|----------------|
| 1966       | 09             |
| 1968       | 10             |
| 1973       | 12             |
| 1983       | 17             |
| 1990       | 20             |
| 2015       | 28             |
| 2019       | 30             |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Conforme o quadro 01, a rede pública municipal de educação de Sapucaia do Sul conta com seis escolas de educação infantil, do total de 30 escolas, sob sua responsabilidade. Assinala-se que a população sapucaense é composta por uma diversidade de pessoas e com particularidades acerca das características que trazem as pessoas para a cidade e, também, as razões pelas quais essas pessoas decidem permanecer e recorrer às escolas da rede pública municipal para educar suas filhas e filhos e, em muitos casos, a si próprias/os, tendo em vista que há oferta de educação de jovens e adultos/os que, por distorção idade série, frequentam essa modalidade de ensino.

## 2.5 Diálogos entre Legislações, Gênero, Sexualidade e Educação no Brasil

A proposta do presente capítulo é apresentar as legislações que subsidiam os direitos das pessoas para que tenham acesso aos direitos humanos. Como também, criar no espaço escolar possibilidades para as subjetividades das crianças, das/os estudantes e das/os educadoras/es.

Com isso, propõe-se conexões entre legislações, políticas públicas de educação e questões de gênero e sexualidade. É importante observar que as conexões com as cenas do cotidiano escolar onde se efetiva a liberdade de ensinar, liberdade de aprender, elementos das culturas juvenis e da cultura escolar possam dialogar com as temáticas diversidade, gênero, inclusão e sexualidade.

Outro ponto de reflexão é que para muitos profissionais da educação, somente torna-se significativo o que é alicerçado em leis, ou seja, só cumprem se for previsto em lei, visto que indagam: “onde está escrito que isso pode, nunca vi ter um nome e colocar outro na chamada?” Lamentavelmente, habita-se em um país onde crianças e adolescentes só têm acesso, minimamente, a seus direitos, quando são postos em lei, normatizados, regulamentados ou ainda por exigências de pessoas e grupos os quais defendem o acesso e a garantia de direitos a todas e todos independente de identificação de gênero, orientação sexual, experiência de masculinidades e feminilidades e do próprio sexo.

Assim sendo, a garantia de direitos perpassa e é legitimada internacionalmente a partir de legislações específicas e acordos internacionais<sup>14</sup> os quais o Brasil intensifica e incorpora os tratados a partir da Constituição de 1988.

Em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), institui trinta artigos visando a proteção da liberdade, dignidade e igualdade. A Declaração é o documento que preza pelos direitos de todas/os as/os cidadãs e cidadãos. Diante disso, propõe-se a leitura e reflexão acerca de artigos da DUDH que dialogam diretamente com esta dissertação:

---

<sup>14</sup>Diversas violações de direitos humanos e dos tratados internacionais cometidas pelo governo brasileiro vem sendo observadas e denunciadas por instituições de direitos humanos no tocante ao cotidiano das pessoas trans, sob a perspectiva de políticas antigênero. Políticas estas que vêm sendo implementadas em uma agenda crescente ao redor do mundo, onde o Brasil se destaca por ser um dos países que assume publicamente posição ao lado de países como a Polônia, Hungria, Rússia e o Reino Unido<sup>10</sup>, este último que passou a ser incluído com um país com grande disseminação de ódio transfóbico nas redes sociais. (BENEVIDES, 2022, p. 11).



Artigo 1. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. Artigo 2. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. [...] Artigo 5. Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante. [...] Artigo 7. Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. [...] Artigo 12. Ninguém será sujeito a interferências em sua vida privada, em sua família, em seu lar ou em sua correspondência, nem a ataques à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques. [...] Artigo 16. 1. Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução. [...] Artigo 21. 1. Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos. 2. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país. Artigo 22. Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade. Artigo 23. 1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego. 2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho. 3. Todo ser humano que trabalhe tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social. [...] Artigo 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (DUDH,1948-2022, *ONLINE*).

Conforme o proposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, pode-se refletir que as ideias contidas na presente declaração acerca da preocupação com a dignidade da pessoa humana, deve servir para alicerçar as bases das constituições e legislações das nações que privilegiam a democracia, a inclusão e a diversidade humana. Sendo necessário que os países priorizem o acesso e a garantia de direitos de todas/os suas/seus cidadãs e cidadãos, como forma de termos uma sociedade diversa, equânime, igualitária, inclusiva e justa. Para Arendt:

A igualdade, em contraste com tudo o que se relaciona com a mera existência, não nos é dada, mas resulta da organização humana, porquanto é orientada pelo princípio da justiça. Não nascemos iguais; tornamo-nos iguais como membros de um grupo por força da nossa decisão de nos garantirmos direitos reciprocamente iguais. Nossa vida política baseia-se na suposição de que podemos produzir igualdade através da organização, porque o homem pode agir sobre o mundo comum e mudá-lo e construí-lo juntamente com os seus iguais e somente com os seus iguais. (ARENDR, 2000, p. 335).

Destarte, é adequado que a escola repense suas pedagogias e práticas pedagógicas, assumindo os temas gênero e sexualidade como parte integrante do fazer docente e favorecendo a diversidade, a inclusão das crianças, estudantes e demais membros da comunidade escolar. Sobre isso, Perrenoud apresenta: “Se um jovem sai de uma escola obrigatória, persuadido de que as moças, os negros ou os muçulmanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente.”. (PERRENOUD, 2000, p. 149).

Ademais, enfatiza-se que os direitos humanos são para qualquer humano, não se pode admitir as desigualdades que circulam à nossa volta, tornando-as banalizadas na rotina escolar, cultural e social. Reforça-se que todas e todos devem ser incluídos no projeto de nação, sendo protegidas/os de quaisquer atos de ameaça, humilhação, negligência, violência física e psicológica.

Os direitos humanos no Brasil têm sua origem a partir da primeira Constituição de 1824, do período imperial, embora efetivamente não garantisse muitos direitos às cidadãs e aos cidadãos. A Constituição outorgada em 25 de março de 1824, estabeleceu a monarquia constitucional, acrescentou os três poderes e o poder moderador. Estabeleceu ainda os direitos civis e políticos e previu a criação de colégios e universidades: “XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.”. (BRASIL, 1824).

A carta constitucional permitia a escravidão, negava os direitos políticos, vinculados à renda mínima anual as mulheres, criadas/os e também a religiosas/os. Para Bourdieu:

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho. (BOURDIEU, 2005, p.20).

Na primeira constituição brasileira, dentre os direitos e prerrogativas individuais encontra-se o direito à educação primária gratuita a todas às cidadãs e a todos os cidadãos: “XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.”. (BRASIL,1824). Conseqüentemente, como já dito no capítulo sobre a historicização da educação no Brasil, que negras/os e escravas/os alforriadas/os não eram consideradas/os cidadãs/os, logo não tinham acesso à educação primária, menos ainda a direitos. Dito isso acrescenta-se o que diz a Constituição de 1824:

Art. 179 A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição, pela maneira seguinte: Importante ressaltar que a Carta Magna vigente não garantia a todos os brasileiros o acesso à educação primária, posto que negros e escravos alforriados não eram considerados cidadãos. (BRASIL,1824).

Em 24 de outubro de 1891, a primeira Constituição Republicana no Brasil foi promulgada. Estabelecendo o presidencialismo, o federalismo, a divisão de poderes e instituiu o sufrágio universal masculino, permitindo ainda o voto aberto, conhecido como “voto de cabresto”.

Retrocedeu em relação ao acesso do ensino gratuito em relação à Constituição de 1824. Que determinava que os analfabetos não tivessem direito ao voto, ou seja, grande parte da população brasileira não poderia votar.

O ensino superior ficou sob a competência legislativa da União e dos Estados em matéria educacional, enquanto à União legislava sobre o ensino superior. Em consequência aos Estados caberia legislar sobre o ensino secundário e primário, embora ambos pudessem criar e manter instituições de ensino superior e secundário.

Determinou ainda o ensino laico nos estabelecimentos públicos. Quanto aos direitos a Constituição de 1891 estabelecia que: “Art.72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no paiz a inviolabilidade dos direitos concernentes á liberdade, á segurança individual e á propriedade, [...]”. (BRASIL, 1891).

A Constituição de 1934, promulgada em 16 de julho de 1934, foi a primeira a ecoar os direitos dos trabalhadores, previa o ensino primário integral gratuito, com frequência obrigatória e extensiva as/aos adultas/os, ainda havendo uma tendência à gratuidade do ensino educativo com o objetivo de torná-lo acessível.

Apresenta o voto obrigatório às mulheres, garante a inviolabilidade de direitos, aprova a educação como direito de todas/os e acrescenta que o Brasil se desenvolveria no espírito e consciência da solidariedade. Dispõe da Educação e Cultura em seu capítulo II:

Art 109 - O alistamento e o voto são obrigatórios para os homens e para as mulheres, quando estas exerçam função pública remunerada, sob as sanções e salvas as exceções que a lei determinar. [...] Art 113 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à subsistência, à segurança individual e à propriedade 1) Todos são iguais perante a lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas. [...] Art 121 - A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País. [...] a) proibição de diferença de salário para um mesmo trabalho, por motivo de idade, sexo, nacionalidade ou estado civil [...] Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. [...] Art 168 - Os cargos públicos são acessíveis a todos os brasileiros, sem distinção de sexo ou estado civil, observadas as condições que a lei estatuir. (BRASIL,1934).

A terceira Constituição outorgada em 10 de novembro de 1937 por Getúlio Vargas, restringiu a autonomia do judiciário, dissolveu os órgãos legislativos e declarou estado de emergência, implantando a ditadura do Estado Novo. Cita-se artigos da constituição de 1937 que dialogam com as questões de direitos:

Art. 117 - São eleitores os brasileiros de um e de outro sexo, maiores de dezoito anos, que se alistarem na forma da lei e estiverem no gozo dos direitos políticos. [...] Art 122 - A Constituição assegura aos brasileiros e estrangeiros residentes no País o direito à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: 1º) todos são iguais perante a lei; [...] b) medidas para impedir as manifestações contrárias à moralidade pública e aos bons costumes, assim como as especialmente destinadas à proteção da infância e da juventude. [...] Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

A Constituição de 1946 promulgada em 18 de setembro, de caráter liberal, manteve o regime federativo e o sistema presidencial. Garantiu o direito de propriedade e ampliou as conquistas trabalhistas do Estado Novo. Sobre o voto foi extensivo a ambos os sexos conforme o “Art 133 - O alistamento e o voto são obrigatórios para os brasileiros de ambos os sexos, salvo as exceções previstas em lei.”. (BRASIL, 1946). Estabeleceu ainda no “Art 141 - A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: § 1º Todos são iguais perante a lei.”. (BRASIL, 1946).

A educação era de competência legislativa da União que circunscrevia às diretrizes e bases da educação nacional, sendo definida como direito de todas/os a educação pública, sendo o ensino primário obrigatório e gratuito. Conforme a Constituição: “Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.”. (BRASIL, 1946).

Foi dedicado à educação o Capítulo II do Título VI – da Família, da Educação e da Cultura. Sendo feita a vinculação obrigatória de parte do orçamento, conforme disposto no “Art. 169 Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.”. (BRASIL, 1946). A Constituição aprova a proibição de diferença salarial entre homens e mulheres. Para isso determinava que:

Art 157 - A legislação do trabalho e a da previdência social obedecerão nos seguintes preceitos, além de outros que visem a melhoria da condição dos trabalhadores: [...] II - proibição de diferença de salário para um mesmo trabalho por motivo de idade, sexo, nacionalidade ou estado civil. (BRASIL, 1946).

A quinta Constituição brasileira, promulgada em 24 de janeiro de 1967, foi imposta pelo governo militar, sendo aprovada sem discussão pelo Congresso. O golpe de Estado de 31 de março de 1964, instaurou no Brasil a ditadura militar, buscou-se então institucionalizar e legalizar o regime militar, conferindo ao poder Executivo a maior parte do poder de decisão e aumentando sua influência sobre o Legislativo e o Judiciário. Dispondo sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas

pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa, a partir do Ato Institucional Nº 1 de 09 de abril de 1964. A Carta Constitucional de 1967 estabelecia que:

Art 142 - São eleitores os brasileiros maiores de dezoito anos, alistados na forma da lei. 1º - o alistamento e o voto são obrigatórios para os brasileiros de ambos os sexos, salvo as exceções previstas em lei. [...] Art 150 - A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: § 1º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção, de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. O preconceito de raça será punido pela lei. [...] Art 158 - A Constituição assegura aos trabalhadores os seguintes direitos, além de outros que, nos termos da lei, visem à melhoria, de sua condição social: I - salário mínimo capaz de satisfazer, conforme as condições de cada região, as necessidades normais do trabalhador e de sua família; II - salário-família aos dependentes do trabalhador; III - proibição de diferença de salários e de critérios de admissões por motivo de sexo, cor e estado civil. (BRASIL, 1967).

A Carta Constitucional tratou a educação em seu Título IV – da Família, da Educação e da Cultura no “Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.”. (BRASIL, 1967).

Na ditadura militar, pouco se falava em direitos humanos, ou seja, praticamente não existiam. Tão somente, com o fim da ditadura militar e com a promulgação da Constituição de 1988, em 5 de outubro, que garantiu os direitos humanos. Passando a qualificar como crimes inafiançáveis a tortura, ações armadas contra o estado democrático e a ordem constitucional. Determinando eleições diretas para presidente, governadores e prefeitos e ampliou os poderes do Congresso, sendo que após seis anos de promulgação a Constituição começou a sofrer revisões. A Constituição no artigo 1º apresenta os fundamentos do Estado Democrático de Direito que são a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e a livre iniciativa. O texto constitucional ainda ecoa que:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...] III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

Em seu artigo 5º, estabelece o direito à vida, à privacidade, à igualdade, e à liberdade que são fundamentais em uma sociedade democrática, isso indica que as

instituições de ensino e suas/seus profissionais deveriam assegurar que todas e todos pudessem circular nos espaços escolares tendo seus direitos assegurados. Para a Constituição de 1988 no “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.”. (BRASIL,1988).

O direito à educação consta na Carta Magna já no art. 6º, onde se elencam, pela primeira vez de forma explícita em um texto constitucional, os direitos sociais. Conforme a Constituição de 1988: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”. O próximo artigo analisado refere-se a proibição de diferença salarial conforme o “Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] XXX - proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil.”.

Nossa Carta Constitucional é de clareza solar quanto ao direito à educação a todas e todos. Neste sentido, reforça-se que nenhuma pessoa no Brasil pode ser impedida de ter acesso, permanência e ainda deve ser assegurado padrão mínimo de qualidade na educação ofertada em estabelecimentos da rede pública ou privada de educação. A Constituição de 1988 diz que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A reflexão sobre os princípios que regem o ensino no Brasil, haja compreensão que deverá assegurar acesso, permanência, liberdade de aprender, ensinar e pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Dito isso é compromisso de todas e todos que ninguém seja discriminada/o por identidade sexual, orientação sexual e ou experiência sexual. Cita-se o artigo constitucional:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]. (BRASIL, 1988).

Compreende-se que a Constituição de 1988 é documento basilar para todo e qualquer movimento que se possa fazer em relação aos direitos humanos no Brasil, desse modo, é a partir da Emenda Constitucional nº 45/2004, a qual determina que todos os tratados aprovados no Congresso Nacional sejam equivalentes à emenda constitucional, ou seja são incorporados e passam a vigorar no ordenamento jurídico brasileiro. Adiciona-se que os direitos humanos são o caminho para a construção de uma sociedade justa, igualitária e que garanta acesso, permanência, inclusão a todos e todas de forma equitativa.

Assim, conclui-se que, as constituições que o Brasil outorgou ou promulgou não podem retroceder a nenhuma garantia e proteção dos direitos individuais da pessoa. Cabe a todas e todos a garantia e seguridade para que crianças, adolescentes, adultas/os, idosas/os possam ser respeitadas/os na sua subjetividade e autonomia na construção da identidade, orientação e em suas feminilidades e masculinidades.

Em continuidade propõe-se a análise do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que nasceu em meio às profundas transformações sociais, que ainda são emergentes nos dias atuais sobre os direitos de crianças e adolescentes. Com aprovação em 1990, o ECA passa a preconizar os direitos 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.

Neste sentido, observa-se que as crianças e adolescentes passam a ser sujeitos de direitos. O ECA estabelece no Art. 5º que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.”. (BRASIL, 1990).

É propício que as/os profissionais que atuam nos estabelecimentos de educação, sejam atentas/os aos fatores históricos, culturais e sociais que possam dialogar com a multiplicidade de possibilidades da constituição da sexualidade infantil, da/o adolescente, da/o adulta/o e da/o idosa/o. São urgentes as reflexões acerca dos direitos de todas e todos terem acesso, permanência nos espaços escolares. Pondera-se que não se trata apenas de acolher a diversidade, mas criar possibilidades para que se efetive a inclusão de todas e todos no ambiente escolar.



A escola é espaço que deve assegurar a todas e todos possibilidades de desenvolvimentos de identidade sexual, orientação sexual, experiência de feminilidades e masculinidades, proporcionando visibilidade e comprometendo-se com as subjetividades transgressoras que são silenciadas pelo binarismo e pela heteronormatividade. O aniquilamento de determinados tipos de corpos, de desejos, de certas formas de masculinidade e feminilidade resultam conforme Lopes: “[...] ideais corpóreos de raça como branquitude, de gênero como masculinidade e de sexualidade como heterossexualidade.”. (LOPES, 2013, p. 126).

Acrescenta-se que aos profissionais da educação compete acolher as diferenças e propor práticas que dialoguem com as singularidades, abolindo os rótulos, etiquetas e práticas vexatórias, constrangedoras que possam prejudicar o bem estar biológico, físico, psíquico, espiritual e social das pessoas.

Deste modo, é preciso evitar restrições, posturas reacionárias, rechaçamentos, obliterações de crianças, estudantes, professoras, professores, auxiliares de disciplina, orientadoras/es educacionais, supervisoras/es, famílias e demais profissionais da educação que possam colonizar a escola com seus preconceitos e que impeçam e violem direitos assegurados em leis.

Assim sendo, reitera-se o que estabelece o ECA que nenhuma criança e adolescente será objeto de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, cabendo a todas e todos e principalmente aos profissionais da educação não se omitirem frente às violências que possam estar sujeitas crianças e adolescentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, estabelece à educação como sendo dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho propondo os princípios norteadores para a educação brasileira. (BRASIL, 1996). LDBN 9394/1996, esclarece que:

Art. 3º [...] I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva [...]. (BRASIL, 1996).

Como se observa a própria LDBN - 9394/1996 prevê que o ensino deve respeitar a liberdade de aprendizagem e o Estatuto da Criança e do Adolescente assegura que crianças e adolescentes têm o direito à liberdade de expressão e opinião. Outra reflexão de suma importância são os Parâmetros Curriculares Nacionais, que advogam a importância de tratar sobre os temas gênero e sexualidade, estabelecendo o respeito à diversidade e as subjetividades transgressoras de todas e todos. Neste contexto, avulta-se a ideia de acolhimento, de escuta, como forma para trilhar possibilidades a fim de que crianças e estudantes possam estabelecer vínculos com os profissionais da educação, conferindo empatia e alteridade às dinâmicas interpessoais.

No ano de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), promovem os temas transversais, possibilitando as cidadãs e aos cidadãos espaços democráticos para reflexão, discussões e debates sobre identidade de gênero, sexualidade, orientação sexual e outros temas emergentes. Neste sentido, a escola, após a família, é o espaço em que as crianças e adolescentes são colocados em convívio com outras pessoas, possibilitando, desta forma, a convivência de múltiplas possibilidades para compreender o mundo que os cercam. Segundo os PCNs no que se refere à Orientação Sexual:

A questão de gênero se coloca em praticamente todos os assuntos trabalhados pela escola, nas diferentes áreas. Estar atento a isso, explicitando sempre que necessário, é uma forma de ajudar os jovens a construir relações de gênero com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a ser pessoas mais abertas e equilibradas. (BRASIL, 1997, p.323).

As educadoras e os educadores devem evitar a visão reducionista sobre gênero e sexualidade e trabalhar essas relações em qualquer situação no espaço escolar, tendo em vista que todas as relações entre crianças e adultos estão permeadas de significados que envolvem gênero e sexualidade. Faz-se necessária a importância das/dos profissionais da educação em impedir a reprodução dos mitos, tabus, opressões e preconceitos sexistas que verticalizam as relações de gênero e de sexualidade nos espaços escolares.

Por sua vez, é justo refletir sobre as atividades propostas às crianças e aos estudantes, como a organização da sala de aula, o arranjo dos materiais escolares, os modos como as meninas e meninos são educadas/os a agir, os discursos ditos e

não ditos das/os profissionais da educação que possam marginalizar, e estigmatizar as pessoas, quando fogem ao enquadramento da heteronormatividade. Acrescenta-se ainda, as atividades dentro ou fora da sala de aula, que envolvam ou não atividades dirigidas, sejam nas brincadeiras que crianças e estudantes façam nos intervalos ou mesmo na presença das/os educadoras/es que devem priorizar a diversidade e inclusão de todas e todos.

As/os educadoras/es devem refletir sobre os disciplinamentos e as sanções normatizadoras que impõem sobre os corpos e o desejo de crianças e adolescentes. É importante compreendermos que esses corpos oferecem resistências, pois são corpos autônomos e da mesma forma o desejo, e diante disso é necessário possibilitar espaços para que crianças e adolescentes consigam compreender seu corpo e seu desejo, sem imposições e sem determinismos. Ainda sobre os PCNs no que condiz a Orientação Sexual:

[...] trabalhar as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar. Elas se apresentam de forma nítida nas relações entre os alunos e nas brincadeiras diretamente ligadas à sexualidade. Também estão presentes nas demais brincadeiras, no modo de realizar as tarefas escolares, na organização do material de estudo, enfim, nos comportamentos diferenciados de meninos e meninas. Nessas situações, o professor, estando atento, pode intervir de modo que se coloque contra as discriminações e questione os estereótipos associados ao gênero. Os momentos e as situações em que se faz necessária essa intervenção são os que implicam discriminação de um aluno em seu grupo, com apelidos jocosos e às vezes questionamento sobre sua sexualidade. O professor deve, então, sinalizar a rigidez das regras existentes nesse grupo, apontando para a imensa diversidade dos jeitos de ser homem ou mulher. Também as situações de depreciação ou menosprezo por colegas do outro sexo demandam a intervenção do professor a fim de se trabalhar o respeito ao outro e às diferenças. (BRASIL, 1997, p. 324).

As/os profissionais da educação são potencializadoras/es de políticas da diversidade, da inclusão, de gênero, de sexualidade, sendo válido que ocupem os espaços de reflexão e sejam capazes de intervir impedindo as discriminações que possam ocorrer por questões deterministas e preconceituosas.

Além disso, a transversalidade proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, podem ser base para a construção do Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Planos de Estudos, Planos de Trabalho das/os professoras/es, potencializando perspectivas interseccionais de diversidade, inclusão, gênero e sexualidade.

Ademais, assegurando que ninguém absolutamente ninguém colonize os espaços das escolas com suas práticas excludentes e possam reproduzir negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, contra crianças e adolescentes em relação as questões de gênero e sexualidade. Para Karina Dias: “Falar sobre gênero, também é falar sobre direitos e respeito às diferenças, as diversidades do jeito de ser e viver de cada indivíduo.”. (SILVA, 2021, p. 51).

Outro ponto relevante foi a Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha que trouxe uma nova dimensão para a proteção da mulher (BRASIL, 2006). É significativa a lei, mas, ainda muitas mulheres em nossas cidades são violentadas e mortas pelo simples fato de serem meninas, mulheres.

Lamentavelmente sabe-se que a Lei não é a garantia de inibição da violência contra mulheres, mas é uma ferramenta do Estado que precisa ser implementada com outras políticas públicas de proteção e garantia de direitos às mulheres.

As agressões físicas, psicológicas que as mulheres sofrem pelo fato de serem mulheres, precisam ser abolidas e todas as ações e políticas públicas que possam auxiliar na erradicação destas práticas devem ser exigidas por todas e todos.

Nesta esteira, a escola é espaço para reflexões e ações que questionem a violência doméstica, na dinâmica familiar, no trabalho, nos espaços públicos, e em todos os espaços que mulheres possam estar inseridas. Muitas vezes a banalização, a naturalização da violência de gênero, têm a necessidade de serem combatidas para romper com a submissão e relações de poder. Todas e todos precisam compreender que mulher não é objeto, não é patrimônio e essas ideias devem ser incorporadas nos discursos e práticas de meninas, mulheres, meninos e homens.

É oportuno tirar a mordaça e refletir sobre a violência de gênero nos espaços da família, da sociedade, da escola, é apropriado o recrudescimento a qualquer tipo de discriminação, de violência, abrindo espaços nas formações continuadas para o respeito a diversidade, a inclusão e a dignidade da pessoa.

Acrescenta-se o prejuízo vivido por meninos, por homens com as determinações do que seja ser homem, que é propagado nos discursos e práticas sociais e pedagógicas como as inverdades sobre virilidade, coragem, força, poder, sexualidade, dominação pública e privada.

Além disso, as violências físicas, psicológicas que muitas vezes impedem que meninos possam chorar, desejar brincar com “brinquedos ditos de meninas”, que lhes são negados, pois inventaram o absurdo que existe “coisas” de meninos e coisas de

meninas, que meninos precisam ser agressivos, que meninos não possam ser afetuosos, delicados e meigos.

Esses meninos quando chegam à adolescência continuam sendo bombardeados com as mentiras, as inverdades do que seja ser homem. São criados os mitos da virilidade sexual, de uma potência só vista em pornografias que apenas expressam cenários, fantasias e performances que são dignas de super-herói, e que contribui para a objetificação das pessoas.

Deste modo, percebe-se que refletir sobre gênero e sexualidade é também propiciar a liberdade de meninos e homens para se expressar livremente, opondo-se à reprodução da ideologia hegemônica, sexista, patriarcal e machista que contribui para alicerçar a heteronormatividade como única possibilidade de ser e viver.

O Plano Nacional de Educação entre as suas instruções define a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade, à inclusão, e à sustentabilidade socioambiental.

O PNE 2015-2025 visa o fortalecimento, monitoramento, acompanhamento das necessidades centrais da educação brasileira que ainda são o acesso, permanência, aquisição de aprendizagens significativas, o fim dos preconceitos, da discriminação, da exclusão e de todas as formas de violência. (BRASIL, 2014).

Os recortes legais até então apresentados neste capítulo demonstram a necessidade da educadora e do educador empoderar os grupos historicamente excluídos, livrando-as/os dos silenciamentos e interdições das práticas homofóbicas, marginais, vexatórias e sexistas que se estruturam nos espaços escolares e sociais. Observa-se que a exclusão de crianças, adolescentes dos espaços escolares estão associados a múltiplos fatores como gênero, sexo, sexualidade, etnia, classe, cultura e ainda as condições de não aprendizagem.

O Plano Municipal de Educação de Sapucaia do Sul 2015-2025, estabelece as seguintes proposições em relação a situações de discriminação, preconceitos, violência escolar, aos temas transversais (PME, 2015). O PME mitiga de forma quase que amordaçada as interdições e os silenciamentos que são enfrentados pelas/os educadoras/es e estudantes sobre as questões de classificações, discriminação, preconceitos, vigilância e violência. É justo que a sociedade se conscientize que esses temas devem circular entre toda a comunidade escolar. O PME, propõe de forma

inequívoca e incentiva as/os estudantes em suas habilidades, competências, sensibilidades em atividades extracurriculares, acredita-se que seja fundamental que sejam realizadas no turno dos estudantes nos ambientes em que elas e eles vivenciam suas experiências.

Persiste-se e insiste-se que todas as demandas que emergem e são urgentes no contexto escolar, devem ser pensadas, gestadas, refletidas e combatidas no espaço em que se encontram as/os estudantes e demais membros da comunidade escolar. Atividades não podem ser pensadas apenas como extracurriculares e sim curriculares, devendo envolver todas e todos de forma interdisciplinar e quiçá transdisciplinar, atividades extracurriculares podem servir como complementação das práticas e discursos pedagógicos.

A instituição escolar precisa criar estratégias, que possibilitem e priorizem o diálogo democrático, primando pela diversidade, sendo espaço de diálogos múltiplos em que todas e todos, possam vivenciar o gênero e a sexualidade de maneira singular e inclusiva. Não se pode, invisibilizar, temas tão relevantes, tendo em vista que não se resolve as discriminações, os preconceitos e a violência escolar.

É necessário falar, e falar para que todas, e todos possam se dar conta que não é mais possível a escola, ser espaço em que crianças e adolescentes não se sintam em condições de aprender, viver e ser. É frutífero, que as desigualdades, discriminações, intolerâncias, preconceitos, racismo, violências, e todas as interseccionalidades que possam advir, sejam postas como prioridade nas práticas pedagógicas, nos discursos e nas formações continuadas no propósito de banir tais práticas dos espaços escolares. O Plano Municipal de Educação de Sapucaia do Sul 2015-2025 descreve que:

2.3.2 Oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos alunos, estimulando suas habilidades, competências e sensibilidades aos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violência na escola. (PME, 2015, p.28). [...] 7.27 Ampliar, em parceria com o Governo Federal, nas Redes de Ensino, a visita sistemática de um técnico em Saúde, que acompanhe e assessorie as escolas, promovendo ações entre a Educação e Saúde no desenvolvimento de projetos relacionados aos temas transversais (saúde, sexualidade, meio ambiente, trânsito e pluralidade cultural) (PME, 2015, p.37).

Reforça-se que as reflexões, os debates sobre gênero e sexualidade ganham lugar e ações práticas não só no campo da educação, mas em outras áreas, na

tentativa de combater as discriminações, desigualdades, injustiças, violências contra crianças, adolescentes, adultas/os e idosas/os, com ampliação de políticas públicas que dialoguem com os direitos e as subjetividades individuais sobre orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero.

Haja vista as ações implementadas no âmbito do Ministério da Saúde que tornou possível que travestis e transexuais passassem a usar o nome social no Cartão SUS em 2013. E também o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que possibilitou aos candidatos escolherem usar o nome social para se cadastrar para a realização do exame em 2014.

A Resolução Nº 12 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (CND/LGBT) estabeleceu parâmetros para acesso e permanência de pessoas trans em diferentes espaços sociais, entre eles o direito ao uso do nome social na escola e redes de ensino em 2015.

A Resolução avança na promoção da garantia de direitos quando determina que as instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, haja o reconhecimento e adoção do nome social de acordo com a identificação de gênero e mediante a solicitação do próprio interessado, quando maior de idade. Ainda apresenta que para além do registro do nome social em todas as documentações da/o estudante, deverá ter, também, o direito de tratamento oral exclusivamente pelo nome social; acrescenta-se a garantia do uso de banheiros, vestiários de acordo com o gênero que se identifica; reforça-se ainda a utilização de uniformes, vestuários, indumentárias estejam em conformidade com a identificação de gênero; apresenta que as/os estudantes adolescentes, podem pedir o registro e a chamada oral a partir do nome social nos estabelecimentos de ensino, sem que seja obrigatória a autorização do responsável.

O texto pontua também que as instituições e os sistemas de ensino devem ter esse compromisso não apenas com os estudantes matriculados efetivamente em seus registros, mas em processos de seleção que venham a participar (BRASIL, 2015). Cita-se alguns artigos pertinentes da Resolução Nº 12, assinada em 16 de janeiro de 2015:

Art. 1º Deve ser garantida pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de

gênero, mediante solicitação do próprio interessado; Art.2º Deve ser garantido, àqueles que o solicitarem, o direito ao tratamento oral exclusivamente pelo nome social, em qualquer circunstância, não cabendo qualquer tipo de objeção de consciência; Art.3º O campo “nome social” deve ser inserido nos formulários e sistemas de informação utilizados nos procedimentos de seleção, inscrição, matrícula, registro de frequência, avaliação e similares; Art. 4º Deve ser garantido, em instrumentos internos de identificação, uso exclusivo do nome social, mantendo registro administrativo que faça a vinculação entre o nome social e a identificação civil. ; Art. 5º Recomenda-se a utilização do nome civil para a emissão de documentos oficiais, garantindo concomitantemente, com igual ou maior destaque, a referência ao nome social; Art.6º Deve ser garantido o uso de banheiro, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito.; Art. 7º Caso haja distinções quanto ao uso de uniformes e demais elementos de indumentária, deve ser facultado o uso de vestimentas conforme a identidade de gênero de cada sujeito. Art. 8º A garantia do reconhecimento da identidade de gênero deve ser estendida também a estudantes adolescentes, sem que seja obrigatória autorização do responsável; Art. 9º Estas orientações se aplicam, também, aos processos de acesso às instituições e sistemas de ensino, tais como concursos, inscrições, entre outros, tanto para as atividades de ensino regular ofertadas continuamente quanto para atividades eventuais.; [...].

Complementando a 4ª Turma do Superior Tribunal de Justiça (STJ) decidiu que transexuais têm direito à alteração do gênero no registro civil, mesmo sem realizar cirurgia de mudança de sexo, no ano de 2017. Estes cenários favoreceram que o Ministério da Educação e Cultura (MEC), tenha homologado em 2018 a medida que aprova o uso do nome social na escola em todos os registros escolares. Ela tinha sido aprovada em 2017, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (YOGYAKARTA, 2022).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece dentre os seus princípios a superação das desigualdades educativas seja em relação ao acesso, às aprendizagens, seja em relação aos grupos historicamente excluídos. A busca no documento da BNCC com a palavra diversidade<sup>15</sup>, se obtém como resultado a aparição de 188 vezes nos textos da BNCC. Já a busca com a palavra gênero encontra-se 499 resultados, mas relacionado às questões de língua portuguesa e literatura (gêneros literários), evidenciando o quanto a expressão é ausente no sentido proposto pelos estudos de gênero. A diversidade no espaço escolar deve ser um dos pilares da educação democrática e inclusiva, visando de forma equânime que todas e todos sejam percebidos enquanto pessoas singulares e que seja possível persistir na desestruturação dos determinismos sobre gênero, sexualidade e suas intersecções. O texto da BNCC diz que:

---

<sup>15</sup> De acordo com Bardin (2008) categorias prévias.



Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BNCC, 2018, p.14).

Analisando as 600 páginas da BNCC, e buscando a palavra sexo, encontra-se cinco vezes em todo o texto. Sendo relacionadas a desigualdades entre os grupos tendo o sexo com uma condição. Conforme a BNCC: “são amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.”. (BNCC, 2018, p.15).

Além disso, o texto apresenta a ideia da palavra sexo associada a questão alimentar de acordo com o sexo: “Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo.”. (BNCC, 2018, p. 341).

E, por fim, discorre o termo sexo na distribuição territorial, para a BNCC sexo apresenta-se da seguinte forma: “analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), bem como os aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras. (BNCC, 2018, p.387).

Já a palavra sexualidade teve cinco resultados, sendo relacionada a reprodução humana, mecanismos reprodutivos da sexualidade e uma única vez sexualidade humana numa dimensão sociocultural, afetiva e ética.

É interessante que a expressão sexualidade humana, quando aparece no texto da BNCC, apresenta sexualidade associada a reprodução. Quando faz referência à sexualidade humana, esclarece que ambos são de grande interesse e relevância e ao final conclui que é tão relevante quanto a saúde, saneamento básico, qualidade do ar e condições nutricionais.

O texto traz uma justificativa que faz-se crer na relação de poder evidenciada e, muitas vezes, estabelecida na sociedade frente a essa temática, tendo em vista que é útil compreender o quanto temos e somos sexualidade. É indispensável falar e escrever sobre sexualidade, que não seja única e exclusivamente sob o viés biológico,

higienista, de gravidez e doenças sexualmente transmissíveis. Em Bourdieu a sexualidade organiza o social:

Se a relação sexual se mostra como uma relação social de dominação, é porque ela está construída através do princípio de divisão fundamental entre o masculino, ativo, e o feminino, passivo, e porque este princípio cria, organiza, expressa e dirige o desejo - o desejo masculino como desejo de posse, como dominação erotizada, e o desejo feminino como desejo da dominação masculina, como subordinação erotizada, ou mesmo, em última instância, como reconhecimento da dominação. (BOURDIEU, 2005, p.31).

O texto da BNCC é profícuo em: “selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)”. (BRASIL, 2018, p.349). Ou seja, o texto buscou sair do silenciamento, mas precisou fazer uma explicação que não se fazia necessário, tendo em vista que é básico falar sobre sexualidade, pois somos seres de sexualidades múltiplas, e carecemos de nos conhecer e reconhecer todas as diferentes formas de expressão da sexualidade. (BNCC, 2018). Ampliando a ideia de currículo Giovedi responde:

[...] a violência curricular consiste nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar - suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não), sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-aluno etc.- negam a possibilidade dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade. (GIOVEDI, 2016, p.92-93).

Outro ponto importante que reforça e legitima o trabalho sobre gênero e sexualidade no espaço escolar, é o Decreto nº 8.727 de 28 de abril de 2016. O referido decreto dispõe sobre o uso do nome social, do reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. (BRASIL, 2016).

Já no ano de 2018, a Resolução nº 1 de 19 de janeiro, preconiza a implementação de propostas curriculares e ainda projetos pedagógicos nas escolas de educação básica, a fim de combater quaisquer formas de discriminação em função de orientação sexual e identidade de gênero de estudantes, professoras/es, gestoras/es, funcionárias/os e respectivos familiares.

Assinala-se a importância desta Resolução, tendo em vista sua objetividade em busca de assegurar que todas e todos possam sair da invisibilidade, clandestinidade, do silenciamento e se libertem das mordidas imposta pela heteronormatividade, pelo binarismo e pela postura sexista que impera em algumas instituições de ensino.

A Resolução normatiza sobre a possibilidade do uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica. Reforça que o nome social em documentos oficiais, é direito cabendo aos estabelecimentos de ensino efetivarem sua execução, sob nenhuma condição uma criança ou adolescente deve ser colocada/o em risco por questões burocráticas e administrativas impedindo seu pleno e saudável desenvolvimento.

Art. 3º Alunos maiores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento sem a necessidade de mediação. Art. 4º Alunos menores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento, por meio de seus representantes legais, em conformidade com o disposto no artigo 1.690 do Código Civil e no Estatuto da Criança e do Adolescente. (BRASIL, 1990).

Perceber a importância do nome social para as pessoas nos registros escolares, é evidenciar a posição em acolher a diversidade, a inclusão, que deve ser a escolha feita pela escola em relação a escuta, acolhimento, proteção e garantia de que todas e todos possam ter a redução das desigualdades de gênero e de sexualidade na rede municipal de educação. Garantindo-se a todas e todos uma educação que valorize o pluralismo democrático, problematizando a educação e a democracia, com destaque a diversidade e questões de gênero, sexualidade e as suas intersecções com educação.

Diante disso, reforça que são marginais, desumanas, torpes, quaisquer justificativas que dificultem, impossibilitem o nome social nos documentos escolares. Aquelas/es profissionais da educação persistentes e contumazes em criar obstáculos a esse direito, cabe a aplicação do ECA, tendo em vista que o Estatuto é de clareza solar no que tange a proteção dos direitos de crianças e das/os adolescentes. Não é cabível que profissionais da educação não assumam o compromisso em questionar as normas, regulamentos, interditos, preconceitos que possam amedrontar, constranger, ensejar situação vexatória a crianças e adolescentes, levando-as/os ao caminho da evasão escolar e da marginalização. Importa salientar nas palavras de Benevides:

Muitas escolas não têm garantido o direito ao uso do nome social e/ou o respeito a identidade de gênero dessas pessoas, alargando os motivos que propiciam à exclusão do ambiente escolar, interrompendo o direito à Educação de uma parcela considerável da população. Não existem centros especializados em saúde integral de crianças e adolescentes trans. Além de duas iniciativas experimentais e limitadas às pesquisas, com difícil acesso para a demanda de todo o Brasil, políticas públicas para crianças e adolescentes excluem sistematicamente a juventude trans. Mais recentemente, temos observado uma intensa mobilização entre diversos grupos que sob pretexto de proteção da infância (cisgênera), violam direitos e deixam as crianças e adolescentes trans desprotegidas. (BENEVIDES, 2022, p.43).

Em 21 de setembro de 2018, o Conselho Nacional de Combate a Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais (CNCD/LGBT) e o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), estabelecem os parâmetros para a qualificação do atendimento socioassistencial da população LGBT no sistema único de Assistência Social (SUAS), com base na Resolução Conjunta CNAS e CNCD/LGBT Nº 01/2018. A Resolução Conjunta é marcadamente uma forma de assegurar acesso a direitos a essa população LGBTQIA+<sup>16</sup>, que historicamente são excluídas das políticas públicas, que se amplificou com o presidente eleito em 2018, para o mandato 2019-2022.

Interessa, refletir sobre as considerações propostas na Resolução Conjunta CNAS e CNCD/LGBT Nº 01/2018, sobre identidade de gênero como dimensão da identidade de uma pessoa que diz respeito à forma como ela se relaciona com as representações de masculinidades e feminilidades. Como isso se traduz em sua prática social, sem guardar relação necessária com o sexo atribuído no nascimento, como Homens Trans e as Mulheres Transexuais/ Travestis.

A Resolução Nº 01/2018, considera o nome social como designação pela qual mulheres transsexuais/travestis e homens trans se identificam e são socialmente reconhecidas/os. Desse modo acrescenta-se que a orientação sexual seja a maneira, como uma pessoa sente atração, se relaciona emocionalmente, afetivamente ou sexualmente com a/o outra/o, a orientação sexual é para onde o nosso desejo está direcionado e que não é estática e pode se modificar de múltiplas formas ao longo da vida. (BRASIL, 2018).

---

<sup>16</sup> O significado da sigla LGBTQIA+: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual e o + no final da sigla inclui outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo, mas que não aparecem em destaque antes do símbolo (REIS, 2018).

É extremamente preocupante que o sistema municipal de educação de Sapucaia do Sul, por meio do Conselho Municipal de Educação, se mostra inerte, resistente, descompromissado em enfrentar as discriminações, os preconceitos, o sexismo, a homofobia e as opressões. Faz-se imperioso salvaguardar as crianças, as/os adolescentes, as/os adultas/os e as/os idosas/os que venham a fugir dos padrões da heteronormatividade hegemônica o qual insiste em imperar no sistema educacional de Sapucaia do Sul.

É função do Conselho Municipal de Educação (CME), se manifestar e normatizar, na esfera de sua responsabilidade, os direitos garantidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) 1997, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), no Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), no Decreto Nº 8.727, de 28 de abril de 2016, na Base Nacional Comum Curricular de 2017, na Resolução Nº 1, de 19 de janeiro de 2018, na Resolução Conjunta CNAS e CNCD/LGBT Nº 01/2018, nos tratados e acordos internacionais em que o Brasil seja signatário e outras legislações. É imprescindível criar e assegurar às crianças, aos estudantes da rede pública e privada o direito ao registro em todas as documentações da escola, o nome social e a chamada oral do nome ao qual possui identificação de gênero.

É mister refletir que outros órgãos da esfera federal, estadual já tenham assegurado direito ao nome social, enquanto Sapucaia do Sul ainda engatinha e resiste na implementação do nome social que é direito a todas e todos no âmbito das escolas do sistema municipal.

Por fim, é propício ultrapassar os limites das legislações, na perspectiva da garantia de direitos das relações de gênero e sexualidade. Dessa forma, aos profissionais da educação, da saúde, da assistência social, só há um caminho a ser trilhado: a proteção e garantia de que ninguém será discriminado por identidade sexual, orientação sexual, experiência sexual e as múltiplas possibilidades de viver a sexualidade nas instituições que tenham o dever de assegurar os direitos humanos. Essa deve ser a resposta à inércia relacionada às práticas que inviabilizam o enfrentamento das rejeições, medos, preconceitos, discriminações, aversões, ódios e violências praticadas contra as minorias historicamente excluídas.

## 2.6 Gênero e Sexualidade: Estado Laico ou Estado Teocrático na Atual Conjuntura Brasileira?

O presente capítulo propõe reflexões acerca das condições em que as populações historicamente excluídas são tratadas pela insuficiência na execução de políticas públicas na atual conjuntura política brasileira. Os marcadores de raça, de classe, de gênero são romantizados e negados pela falta de ação do governo federal, que insiste em apagar as luzes sobre os problemas estruturais em que se sustentam os temas raça, classe, gênero e sexualidade.

Após as eleições<sup>17</sup> de 2018 e com a posse do novo presidente da república em janeiro de 2019, a população de Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/ Questionando, intersexo, Assexuais/Agênero, Pan/Poli, Não-Binárias e mais (LGBTQIAPN+<sup>18</sup>), vem apresentando forte preocupação com as políticas públicas e com os direitos aos quais são possuidoras/es como cidadãs/os e pagadoras/es de impostos. Conforme a ANTRA “[...] classifica Bolsonaro como um sintoma de uma sociedade “LGBTfóbica, machista e racista” que busca normatizar as pessoas e apagar as diferenças.”. (BLOG

---

<sup>17</sup>Segundo a ANTRA: Dentre eles, diversos ataques organizados pela aliança entre grupos historicamente LGBTIfóbicos, políticos de extrema direitas, milícias paramilitares e grupos neo-nazistas que ganharam força desde a eleição do atual governo, líderes religiosos fundamentalistas, diversos grupos que compõem as redes bolsonaristas, grupos de Lésbicas, Gays e Bissexuais cisgêneros antitrans e do feminismo radical trans excludente (RADFEM/TERF) tem se mobilizado em torno de construir, fortalecer e disseminar narrativas antitrans que incitam o ódio, o medo e a desumanização de travestis e demais pessoas trans. (BENEVIDES, 2022, p. 10).

<sup>18</sup> LÉSBICAS são mulheres que sentem atração sexual/romântica por pessoas do mesmo gênero (mulheres/feminino). GAYS são homens que sentem atração sexual/romântica por pessoas do mesmo gênero (homens/masculino). BISSEXUAIS são pessoas que sentem atração sexual/romântica por mais de um gênero. TRANSEXUAIS são pessoas que não se identificam com o gênero atribuído em seu nascimento, isto é, a transexualidade se refere à identidade de gênero oposta ao sexo físico biológico, utilizado tanto para identidades masculinas (transmasculino), quanto femininas (transfeminina). TRAVESTIS são pessoas que nasceram com determinado sexo, atribuído culturalmente ao gênero considerado correspondente pela sociedade, mas que passa a se identificar e construir nela mesma o gênero oposto. QUEER são pessoas que não se identificam com os padrões de heteronormatividade impostos pela sociedade e transitam entre os “gêneros”, sem necessariamente concordar com tais rótulos. INTERSEXUAIS são pessoas que possuem variações biológicas não binárias. Isto é, a intersexualidade está relacionada às características sexuais biológicas, diferente da orientação sexual ou da identidade de gênero. Uma pessoa intersexo pode ser hétero, gay, lésbica, bissexual ou assexual, e pode se identificar como mulher, homem, ambos ou nenhum. ASSEXUAIS são pessoas com ausência total, parcial, condicional ou circunstancial de atração sexual. A assexualidade é um termo guarda-chuva que engloba aromânticos, românticos, homoromânticos, heteroromânticos, biromânticos, panromânticos, demissexuais, entre outros. PANSSEXUAIS são pessoas que possuem atração sexual/romântica por pessoas independentemente do sexo ou gênero das mesmas. NÃO-BINÁRIE são pessoas que não se identificam no padrão binário de gênero. A não-binariedade é um termo guarda-chuva, e engloba as identidades e expressões de gênero que fogem ao binarismo, como por exemplo agênero, gênero fluido, entre outros. + é utilizado para incluir outros grupos e variações de gêneros e sexualidades, dado que a sigla está em constante mudança, como por exemplo a panssexualidade e a não-binariedade. (UFSC DIVERSIFICA, 2021).

DA CIDADANIA, 2018). Dito isso, é pública a posição do então presidente da república sobre os direitos e políticas públicas das minorias no Brasil. Esse quadro político engendra insegurança e angústias, uma vez que há probabilidade de retroceder as poucas conquistas, podendo, diante disto, ampliar as exclusões para essas minorias que, historicamente são suprimidas de direitos, mas não de deveres e obrigações para com o Estado brasileiro. Butler destaca que:

Policar o gênero é um ato criminoso, um ato por meio do qual a polícia se torna o criminoso, e aqueles que são expostos à violência ficam sem proteção. Não impedir a violência contra as comunidades de minorias por parte da polícia do Estado é uma negligência criminoso, que permite à polícia cometer um crime e as minorias serem vítimas da precariedade nas ruas.”. (BUTLER, 2018, p.63).

Nos governos anteriores, esta população conquistava, de forma gradativa, espaços e acessos a alguns direitos, encontrando possibilidades de serem ouvidos pelos responsáveis na elaboração e também pela execução das políticas públicas. Todavia, os dados oficiais do relatório anual da Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA) e do Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE), lançado em 2019, apresentam dados preocupantes sobre assassinatos dessa população no Brasil, no ano de 2018. Conforme Benevides *et al.*, em 2019, houve: “[...] 124 assassinatos de pessoas Trans, sendo 121 Travestis e Mulheres Transexuais e 3 Homens Trans. Destes, encontram-se notícias de que apenas 11 casos tiveram os suspeitos identificados, o que representa 8% dos dados, e que apenas 7% estão presos.”. Benevides *et al.*, (2019, p. 24).

Fica evidente a importância da escola enquanto espaço democrático, plural e inquestionável de todos os direitos inerentes a pessoa humana. É fundamental que todas/os as/os profissionais da escola saibam fazer o acolhimento, a escuta e a proteção de crianças, adolescentes, adultas/os e idosas/os que possam sofrer qualquer tipo de discriminação e violência. Faz-se necessário solidificar que na escola, sejam assistidas e protegidas de qualquer tipo de negligência ou omissão que interfira em seu pleno desenvolvimento. Concernente, em Butler: “Ninguém deveria ser criminalizado pela sua apresentação de gênero, e ninguém deveria ser ameaçado com uma vida precária em virtude do caráter performativo da sua apresentação de gênero.”. (BUTLER, 2018, p.63).

Os números preocupantes desta violência<sup>19</sup> e da marginalização chamam atenção, pois a busca pela redução da violência contra essas/es brasileiras/os transmite a forte ideia de um Estado omissivo, no compromisso constitucional, com todas/os as cidadãs e os cidadãos. Como resultado, vive-se tempos em que o acesso à educação, à saúde, à segurança, à cultura é disponibilizado minguadamente as/aos brasileiras/os. Neste caso, não é nem pensado como direito sem que haja uma batalha pela implementação de acesso a esses direitos, pois essas minorias muitas vezes não fazem parte das políticas públicas de Estado e quiçá de governos. De acordo com Louro:

Muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos “naturalmente”. Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo “dado” pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções. (LOURO, 1999, p. 5).

A atual conjuntura política brasileira iniciada em 2019, atravessa momentos conturbados seja na política, na economia, na saúde ou na educação, e com um presidente sem habilidade política, acentuada pela postura pitoresca, pífla, tosca, leviana e impulsiva. O descompasso do ministério da educação e a ausência de políticas públicas, que versem sobre gênero e sexualidade, estão no compasso do binarismo, da heteronormatividade e do sagrado, defendidos pela política do governo federal. Já outras formas de reflexão sobre gênero e sexualidade, segundo esses agentes, é da ordem do profano e subversivo, não tendo espaço nas políticas públicas do Estado e de governo. Collins e Bilge, pontuam que: “As pessoas oprimidas sabem muito bem que o campo de jogo é inclinado.”. (COLLINS; BILGE, 2021, p.214).

As/os defensoras/es da liberdade individual, das identidades, das orientações, das experiências de gênero e sexualidade, dos grupos minoritários demonstram

---

<sup>19</sup> De acordo com a ANTRA o Ranking por estado entre 2017 e 2021, foi de 781 assassinatos de pessoas trans brasileiras. No ranking por estado, levando em consideração dados absolutos, São Paulo, com 105 casos, aparece em 1º. Em 2º, o Ceará com 73 casos e a Bahia em 3º com 72 assassinatos; Minas Gerais com 60 em 4º; o Rio de Janeiro, com 59, está na 5ª posição; Pernambuco em 6º, com 46 casos, Paraná com 36; Pará em 8º, com 31 assassinatos, Goiás com 28 e Paraíba com 27 em 10º. Ranking por estado. O Rio Grande do Sul está na 12ª posição com 4 assassinatos. (BENEVIDES, 2022, p. 36).



preocupação com o número crescente de violência e de assassinatos<sup>20</sup> contra a população LGBTQIAPN+, o que pode se acentuar por conta do discurso do presidente da república, que é enfático em não reconhecer essas pessoas como cidadãos e cidadãos de direitos, haja vista as desigualdades estruturais efetivadas no Brasil junto aos temas gênero, sexualidade, raça, classe e suas possíveis interseccionalidades.

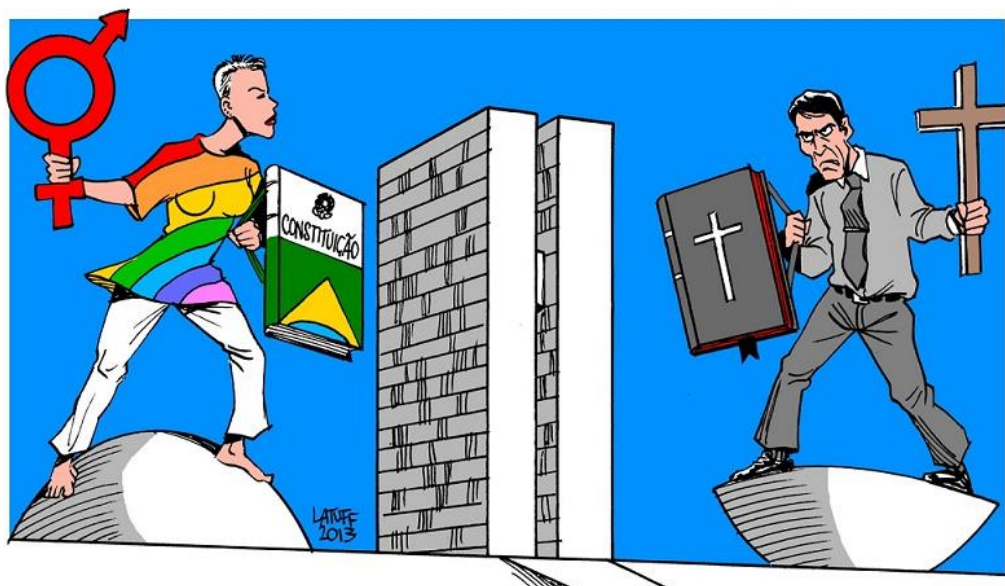
No dia 24 de abril de 2020, o então presidente da república fez o pronunciamento no Palácio do Planalto, transmitido por canais abertos de televisão, e, em mais um de seus pronunciamentos de improviso, faz o seguinte discurso<sup>21</sup>: “[...] essa senhora ou senhorita tem publicações, as mais variadas possíveis, defendendo o aborto, ideologia de gênero, entre tantas outras coisas que estão em completo desacordo com as bandeiras que eu defendi, que os cristãos brasileiros também [...]”. (UOL, 2020). Conforme ilustrado na figura 3, o Brasil possui uma Constituição promulgada e ela prevê que somos um país laico e não teocrático, ou seja, não podemos compactuar com discriminação, segregação de brasileiras/os que são muitas vezes impedidas/os de constituírem família/s e terem acesso às políticas públicas.

---

<sup>20</sup> Conforme a ANTRA: O Mapa dos Assassinatos 2021 aponta ainda que, 5 (5%) vítimas tinham entre 13 e 17 anos, 53 (53%) vítimas tinham entre 18 e 29 anos; e 28 (28%) era a idade daquelas entre 30 e 39 anos; 10 (10%) entre 40 e 49 anos; 3 (3%) entre 50 e 59 anos; e 1 (1%) entre 60 e 69 anos. A idade média das vítimas foi de 29,3 anos. A morte prematura de jovens (15 a 29 anos) por homicídio vem crescendo no Brasil desde a década de 1980, como nos alerta o Atlas da Violência. (BENEVIDES, 2022, p. 40). A ANTRA reforça ainda que: Vale ressaltar que em 2019 e 2021 a idade da mais jovem vítima era de 15 anos e que em 2021 esse dado caiu para 13 anos. A vítima mais jovem noticiada em 2017 tinha 16 anos, e em 2018, 17 anos. O Assassinato precoce é o início da tentativa de destruição sistemática de uma população. É a consolidação de um projeto transfeminicida em pleno funcionamento no país – e no mundo. (BENEVIDES, 2022, p.41).

<sup>21</sup>Fonte do discurso do Presidente Jair Bolsonaro:<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/04/24/leia-integra-do-discurso-de-bolsonaro-apos-demissao-de-moro.htm>.

Figura 3 - Estado laico ou Estado teocrático?



Fonte: <https://assets-institucional-igp.sfo2.cdn.digitaloceanspaces.com/2014/06/charge-estatuto-familia.jpg>

Neste discurso, observa-se, fortemente, o pensamento político vigente que preconiza a visão heteronormativa, binária e da hierarquia sexual, que impõe linearidade cultural, criada e cultivada no ideal de ser homem e de ser mulher. Lamentavelmente, defronta-se com o dirigente máximo da nação, tratando o Estado como sendo cristão, esquecendo que nosso país é laico constitucionalmente, como prevê a Constituição promulgada em 1988. Pontua-se que esse discurso sexista denota postura segregadora e que impulsiona o tratamento degradante, que marginaliza, e estigmatiza as minorias LGBTQIAPN+ que estão fora do padrão, dito heteronormativo. Conforme Paulo Freire: “Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos.” (FREIRE, 2013, p. 41). Butler esclarece:

Em contraposição a essas políticas, a política contemporânea da performatividade insiste na interdependência das criaturas vivas assim como nas obrigações éticas e políticas decorrentes de qualquer política que prive, ou busque privar, uma população de uma vida possível de ser vivida. A política da performatividade também é um modo de enunciar e decretar valor em meio a um esquema biopolítico que ameaça destituir essas populações de valor. (BUTLER, 2018, p. 228).

Tendo como pano de fundo a atual política brasileira, é necessário que a escola e as/os dirigentes tornem o espaço escolar um ambiente de escuta e acolhida, para

que essas pessoas excluídas possam ter assegurada a sua formação cidadã, pois, para a grande maioria da população brasileira, a escola, principalmente a escola pública, tem papel fundamental na inserção social. Collins e Bilge reforçam que: “Uma perspectiva questionadora da educação compreende a organização das escolas como parte integrante de um sistema educacional mais amplo, conceituado como campo de poder.”. (COLLINS, BILGE, 2021, p. 217). É, na escola, que crianças e adolescentes poderão ter a oportunidade de alimentação, de proteção e informações sobre o conhecimento, que alicerça a sociedade, como também podem ter acesso às temáticas sobre gênero e sexualidade para reflexão e compreensão das questões subjetivas que são latentes em seu desenvolvimento.

Uma vez que o espaço familiar, em muitas ocasiões, mostra-se carente para o exercício do diálogo sobre essas temáticas, em virtude de a maioria das famílias, em sua constituição, estarem alicerçadas na visão biológica, binária, heteronormativa. Sendo ainda, influenciadas fortemente pelos discursos políticos, religiosos, sexistas, preconceituosos e excludentes, que também muitas vezes permeiam o discurso familiar. Na contramão dessas ideias, os Parâmetros Curriculares para a Educação Infantil preconizam que:

Aprender a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais próprias, é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade. A criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela. Pelo lado das crianças que apresentam necessidades especiais, o convívio com as outras crianças se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade. (BRASIL, 1998, p. 35).

A escola pode e deve ser espaço, que propicie às crianças e adolescentes condições para que se façam pessoas de desejo, pois, no ambiente familiar e comunitário, podem ser tolhidas/os, perseguidas/os, dirigidas/os, cobradas/os a serem machos os meninos e, as meninas, recatadas e do lar. Conforme os autores Seffner e Picchetti: “A escola precisa rever seus regulamentos e modos de funcionamento para não beneficiar apenas àqueles, tradicionalmente, representantes da hegemonia.”. (SEFFNER; PICCHETTI, 2016, p.67). Consequentemente, a escola se torna alternativa para a ressignificação das relações intra e interpessoais dentro do contexto social em que as relações são, muitas vezes, efêmeras e superficiais.

A escola<sup>22</sup> deve assegurar, dentro do espaço pedagógico, possibilidades para que a pessoa se constitua, respeitando seus desejos, suas fantasias, suas experiências e suas vivências intra e interpessoais, sem que haja determinismos sobre gênero e sexualidade. Tendo em vista que as políticas públicas para as minorias historicamente excluídas são, muitas vezes, inexistentes na atual conjuntura política brasileira.

Evidentemente, pondera-se, que a formação continuada seja espaço, que promova reflexões que são imprescindíveis, na relação de escuta transferencial de afeto e singularidades com a/o outra/o, pelas/os profissionais da educação e demais membros da comunidade escolar. De acordo com Freire: “A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a liberação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos.”. (FREIRE, 2013, p. 94).

Diante disso, compreende-se a formação continuada de professoras/es como sendo espaço *sine qua non* para as pedagogias que promovam o desenvolvimento intelectual, ou seja, aprender a ler, escrever e fazer contas, possibilitando desta maneira a inserção da pessoa como cidadã/cidadão. Acredita-se que a formação continuada também é espaço para pedagogias transgressoras, que possibilitem aos indivíduos constituir-se de forma livre e autônoma na construção de sua identidade de gênero e na busca pela sua orientação sexual. Por conseguinte, complementa Butler que:

Não podemos falar sobre um corpo sem saber o que sustenta esse corpo, e qual pode ser a sua relação com esse apoio — ou falta de apoio. Desse modo, o corpo é menos uma entidade do que um conjunto vivo de relações; o corpo não pode ser completamente dissociado das condições ambientais e de infraestrutura da sua vida e da sua ação. (BUTLER, 2018, p.72).

Portanto, a formação continuada deve ser espaço para as/os profissionais da educação poder refletir, re/conhecer, perceber e reciclar as possibilidades de se questionar sobre gênero e sexualidade, visto que essas temáticas são inerentes ao

---

<sup>22</sup>A ANTRA demonstra que: Dentre diversos casos de violência e violações de direitos humanos contra crianças e/ ou adolescentes trans ao longo do ano, destacamos o fato de não haver qualquer estimativa para que sejam pensadas políticas públicas que garantam a proteção e os direitos daquelas que não se identificam com o gênero designado no nascimento e que sejam menores de 18 anos. Muitas vezes, tendo seus direitos violados ainda dentro do ambiente familiar, pelos órgãos de proteção à infância que estão tomados por uma ideologia religiosa salvacionista, que dissemina racismo religioso e de gênero contra pessoas trans, e alimentam perseguições contra pais acolhedores. (BENEVIDES, 2022, p.42).

desenvolvimento dos seres humanos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em levantamento inédito no país em 2022, evidencia e mostra a existência de pessoas que historicamente eram invisibilizadas pelas políticas públicas e pelo próprio instituto de pesquisa<sup>23</sup>. Por sua vez, os resultados são respostas à ação apresentada pela Justiça Federal no Acre, para que o IBGE, incluí-se no censo de 2022, perguntas sobre as comunidades LGBTQIA+ e sobre gênero e orientação sexual tão essenciais para políticas públicas para todas e todos as/os brasileiras/os. (SILVEIRA, 2022).

Compreende-se que seja imprescindível que todas/os as/os profissionais da educação possam instrumentalizar e qualificar seus discursos e práticas pedagógicas alinhados ao comprometimento com a diversidade, gênero, inclusão, sexualidade, com vista a compreensão das subjetividades das crianças, adolescentes, adultas/os e idosas/os na construção da educação democrática e de suas interseccionalidades. Desse modo, as construções culturais, históricas, religiosas, sociais, que são impostas culturalmente nos espaços sociais, possam entrar no debate, na reflexão, na discussão de estudantes, profissionais da educação e famílias como algo a ser desacomodado, desconstruído para que se avance na empatia e alteridade com a/o outra/o.

---

<sup>23</sup> Levantamento inédito divulgado no dia 25 de maio de 2022, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que 2,9 milhões de pessoas se autoidentificam como homossexuais ou bissexuais no país. Este contingente corresponde a 1,8% da população com 18 anos ou mais, proporção menor que da parcela de pessoas que não souberam ou não quiseram responder (3,4%) à pesquisa. O estudo evidenciou que a imensa maioria da população brasileira se autodeclara heterossexual - 94,8% dos brasileiros assim se autoidentificaram. Mas o IBGE ponderou que "o fato de uma pessoa se autoidentificar como heterossexual não impede que ela tenha atração por ou relação sexual com alguém do mesmo sexo".

## 2.7 Sexo, Gênero e Sexualidade no Espaço Escolar

A ideia de homem e de mulher, na contemporaneidade, vêm provocando reflexões cada vez mais emergentes sobre sexo, gênero e sexualidade. Tem se observado nos espaços sociais e, principalmente, institucionais que a necessidade de falar, refletir sobre as configurações dadas culturalmente começam, ainda que de forma lenta e gradativa, a fazer parte dos discursos nos espaços público e privado. Portanto neste caminho Butler reforça que a identidade de gênero é ilusão:

No lugar de uma identificação original a servir como causa determinante, a identidade de gênero pode ser reconcebida como uma história pessoal/cultural de significados recebidos, sujeitos a um conjunto de práticas imitativas que se referem lateralmente a outras imitações e que, em conjunto, constroem a ilusão de um eu de gênero primário e interno marcado pelo gênero, ou parodiam o mecanismo dessa construção. (BUTLER, 2010, p. 197).

Deste modo, propõe-se reflexões sobre as construções biológica, cultural, histórica e social em que se inserem os temas gênero e sexualidade e as relações de poder que influenciam e determinam os comportamentos das crianças, dos adolescentes, das/os adultas/os, das idosas/os no espaço escolar. Para Foucault: “[...] O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios [...], os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças.”. (FOUCAULT, 2019, p. 31).

Convém ressaltar que os discursos sobre a sexualidade infantil, da/o adolescente, da/o jovem, da/o adulta/o e da/o idosa/o sempre circularam e o fazem nos espaços da sociedade, ora de forma mais implícita, ora de forma mais explícita e, deste modo, compreende-se que tanto o discurso como seu silenciamento fazem refletir sobre a sexualidade. Pondera-se sobre as ideias de Louro: “A sexualidade é um terreno sobre o qual crianças e jovens têm especial curiosidade e interesse, um assunto que ocupa as suas conversas e que integra, de muitos modos, a cultura juvenil e infantil.”. (LOURO, 2001, p. 4). A sexualidade para a Psicanálise:

[...] não designa apenas as atividades e o prazer que dependem do funcionamento do aparelho genital, mas toda uma série de excitações e de atividades presentes desde a infância que proporcionam um prazer irredutível à satisfação de uma necessidade fisiológica fundamental (respiração, fome, função de excreção, etc.), e que se encontram a título de componentes na

chamada forma normal do amor sexual (LAPLANCHE; PONTALIS, 1991, p. 476).

Neste contexto, busca-se compreender as relações que se montam nesses espaços sociais e as relações de poder que se estabelecem no discurso docente/discente sobre gênero, sexo e sexualidade no espaço escolar, e como se processa/organiza o “controle” sobre o corpo e sobre o desejo da criança, da/o adolescente, da/o jovem, da/o adulta/o e da/o idosa/o. Segundo Freud:

[...] Os educadores se comportam - quando prestam alguma atenção à sexualidade infantil - exatamente como se compartilhassem nossos pontos de vista sobre a formação das forças defensivas morais à custa da sexualidade, e como se soubessem que a atividade sexual torna a criança ineducável, pois perseguem todas as manifestações sexuais da criança como "vícios", sem que possam fazer muito contra elas (FREUD, 2016, p.82).

Sobre o sexo, afinal, são um ou dois? Na análise do discurso sobre o pênis, o grande símbolo de poder da masculinidade, da virilidade como órgão vital no homem, poderia se pensar no pênis, partindo da lógica masculina, como sendo o órgão que faz a vida pulsar, considerado imprescindível a sua funcionalidade. Neste caso, o corpo do homem é habitado por dois sujeitos, o próprio homem e o “senhor pênis”. Ter um pênis, biologicamente traz, consigo e no imaginário social de alguns machos, poder e quiçá benefícios; em consequência, observa-se a dimensão histórico-social atribuída ao pênis/órgão e ao que representa.

Por outro lado, o órgão feminino, a vagina, estaria ligado ao corpo que nomeia o que se concebe ser mulher, a vagina irá definir, biologicamente, o que seja ser fêmea. Quando se associa o órgão junto a um corpo, monta-se um emaranhado de construções histórico-sociais, que se constroem e se desconstroem na sociedade sobre o que é ser fêmea/mulher e/ou ser macho/homem. Como pontua Trasferetti:

Deste modo, o corpo não pertence à pessoa, mas às regras e orientações, artifícios e disfarces do mundo social. As pessoas procuram ajustar seus corpos (aparência física e conduta) aos cânones da moral oficial numa tentativa de se autovalorizar a partir das regras sociais impostas (TRASFERETTI, 2008, p.127).

Por isso, é necessário refletir sobre esses atravessamentos, que determinam o que seja feminino/mulher e masculino/homem, como propõe Beauvoir sobre o que é ser mulher: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico,

psíquico, econômico define a forma que a fêmea assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminismo.”. (BEAUVOIR, 1967, p.9).

Inicialmente, questiona-se sobre o sexo/órgão se são um ou dois. Pondera-se sobre os aspectos biológicos do que é ser macho e ser fêmea, ter pênis e ter vagina. E quando há existência de dois órgãos na mesma pessoa, sejam eles o pênis e a vagina, “como podemos enquadrar essa pessoa” no seu gênero e em sua sexualidade, se há dois sexos? A ideia aqui não é fazer análises biológicas, genéticas acerca dos órgãos genitais, se são um ou dois sexos. Para Butler o gênero é performativo: “[...] tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino.”. (BUTLER, 2010, p. 26).

Dada a importância é acertado provocar inquietações sobre os determinismos criados culturalmente nos discursos, que versam sobre a visão biológica do que possa ser macho/homem/masculino e ou ser fêmea/mulher/feminino. Conforme esclarece Louro: “O corpo não pode ser compreendido como uma entidade “simplesmente” biológica e, além disso, parece impositivo questionar se o biológico não é, ele próprio, significado na e pela cultura.”. (LOURO, 2001, p. 97). Neste caminho, corrobora Silva: “[...] A maior prova que o contexto biológico não nos sustenta, encontramos nas nossas constantes incertezas, tanto que mesmo completamente dotados, biologicamente falando, constantemente nos perguntamos: o que faço agora?” (SILVA, 2005, p. 107).

Desta maneira, constata-se que nem mesmo o biológico responde a essas inquietações, tendo em vista que há pessoas com os dois órgãos genitais; por isso, é salutar questionar quais discursos sustentam nossas práticas pedagógicas? E para quem se está construindo o “ideal do que é ser macho/homem/masculino e ser fêmea/mulher/feminino?”. Sobre isso, Grandino e Nogueira explicitam que:

O sexo, a sexualidade vêm de muito antes. Vem da fala dos genitores (biológicos ou sociais), vem inscrito no corpo sob a forma de órgãos. Órgãos que nem sempre bastam para determinar o futuro. Há todo um caminho cultural a ser trilhado para que o portador do órgão (masculino ou feminino) se complete com uma estrutura psíquica e uma função cultural correspondente a seu sexo. (GRANDINO; NOGUEIRA, 1987, p. 36).



Nesta situação, é urgente que esses discursos se façam e se tornem rotinas nas práticas pedagógicas, visto que há pessoas com pênis, com vagina e/ou com os dois órgãos. E ainda pessoas em que os órgãos biológicos não as representam, o que torna necessário dar espaço no ambiente escolar para que possam viver seu gênero e sua sexualidade. Nas palavras de Silva: “A escola vem falando sobre sexo há séculos. Ao contrário do que se diz, não há nesta instituição, como na sociedade em geral, mutismo em relação ao sexo.”. (SILVA, 2007, p. 96).

Em vista disso, é importante refletir acerca dos desejos das pessoas, até porque esse desejo não está ligado, necessariamente, a um órgão sexual — pode-se viver a sexualidade de diferentes formas. Conseqüentemente, é conveniente romper com a visão determinista, binária, heteronormativa sobre ser homem e ser mulher. Conforme pontua Foucault: “Coloca-se um imperativo: não somente confessar os atos contrários à lei, mas procurar fazer de seu desejo, de todo o seu desejo, um discurso.”. (FOUCAULT, 2019, p. 23). Louro argumenta que:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (LOURO, 1997, p. 58).

Desse modo, ao refletir sobre a sexualidade humana, é justo e inevitável reportar-se a Freud, que, com a criação da psicanálise, rompe os discursos biológicos sobre a sexualidade, visto que nem todos os atributos sexuais como gozo e prazer estavam relacionados à reprodução da espécie e, o contrário a isso, eram vistos como perversão. Como efeito, o pensamento freudiano era híbrido e alicerçado num vasto repertório cultural, o que deu a ele condições para criar a terceira grande ferida narcísica no saber ocidental, já que produziu a descentralização da razão e da consciência. (FREUD, 2016).

Portanto, o lugar conferido à sexualidade, na constituição da pessoa, é um dos traços marcantes do discurso psicanalítico. Pensar que, para Freud, a sexualidade era algo da ordem da fala e da linguagem; por isso, a existência na fala de uma economia do gozo e do desejo que não se opõe ao registro comportamental do sexo, posto que a sexualidade se inscreve na fantasia e no campo por excelência do erotismo. A

fantasia, a sexualidade podem assumir formas comportamentais diversificadas e, portanto, a ênfase conferida ao registro da fantasia indica o lugar psíquico onde a sexualidade se esboça e se materializa no corpo. (GARCIA-ROZA,1985).

Ainda em Freud, a sexualidade não é corpo, não é nem o somático, nem tampouco o organismo, mas, ultrapassa em muito o registro biológico da vida, sendo marcado pelas pulsões. Acerca disso, Silva propõe que:

A constituição do sujeito passa, necessariamente, pela sua pertença a um espaço cultural, pois é aí que circulam os discursos, onde a cria humana toma seu “banho” para subjetivar-se. O corpo biológico que o ser humano possui não dá conta de suas necessidades, e para este corpo representar algo mais do que é, ao sujeito nascer, é necessário atravessá-lo pela linguagem. (SILVA, 2005, p. 107).

Sobre a sexualidade, Freud forjou o conceito de perversidade polimorfa, ou seja, a sexualidade existe desde sempre na pessoa, independente do registro biológico do sexo, podendo acontecer na infância, na adolescência, na juventude, na vida adulta e na mais tenra idade, bem como se expressar e se apresentar de múltiplas formas e possibilidades. Nesta direção acrescenta Zornig:

A sexualidade das crianças é um tema difícil de ser abordado, pois apesar de Freud ter chocado a sociedade vienense cem anos atrás, ao impor a ideia de uma infância que se afastava da tradicional noção de pureza e de felicidade ímpar, trazendo à tona uma criança dotada de afetos, desejos e conflitos, ainda hoje temos dificuldades em aceitar a sexualidade infantil proposta pelo fundador da psicanálise. (ZORNIG, 2008, p.73).

De acordo com este último autor, o sexual teria pluralidade de objetos possíveis, sendo a pessoa de outro sexo apenas um dentre os diversos objetos eróticos (zonas erógenas). Sob a perspectiva da psicanálise, a sexualidade humana não se reduz ao contato dos órgãos genitais e dos indivíduos, nem à estimulação de sensações genitais. O sexual seria toda a conduta que, partindo de uma região erógena do corpo, podendo ser boca, ânus, olhos, voz, pele, entre outros, e, apoiado numa fantasia, proporciona um certo tipo de prazer. (FREUD, 2016). Corroborando com essas intersecções Louro aponta para o fato que:

Talvez uma das “mentiras” mais antiga e recorrentes da escola é a de que as crianças nada sabem sobre a sexualidade. Apesar das já centenárias afirmações de Freud, ainda se anuncia e se celebra uma “inocência” infantil que, na prática, supõe que a sexualidade “surge” mais tarde na vida dos

indivíduos e nega que as crianças e os/as jovens a vivam ao longo de toda a sua existência. (LOURO, 2001, p. 47-48).

Recomenda-se que o discurso pedagógico e as pedagogias desenvolvidas nos espaços/ambientes da escola sejam livres de amarras e convenções, que determinem interesses ideológicos de grupos e pessoas, que professam uma única forma de expressão do gênero, dos sexos e da sexualidade. Ainda em acordo com Louro:

As instituições escolares constituíram-se nas sociedades urbanas, em instâncias privilegiadas de formação das identidades de gênero e sexuais, com padrões claramente estabelecidos, regulamentos e legislações capazes de separar, ordenar e normalizar cada um/uma e todos/as. (LOURO, 2001, p. 47).

Constata-se que professoras/es, orientadoras/es, supervisoras/es, diretoras/es, auxiliares de disciplina, porteiras/os, secretárias/os, e demais profissionais que ocupam o espaço escolar são fruto da construção histórico-social em que viveram e que ainda vivem. Diante desta realidade, é necessário avançar e romper com os determinismos reacionários sobre gênero, sexo e sexualidade, que ainda permeiam, fortemente, o espaço escolar através do discurso explícito ou silenciado. Nas palavras de Collins e Bilge é reforçado que:

[...] Como instituições públicas, as escolas interpretam sua função como sendo a de fornecer acesso justo às oportunidades a estudantes de origens diversas, além de ensinar toda a comunidade discente, inclusive alunas e alunos privilegiados, a aprender e respeitar colegas que viviam experiências muito diferentes das suas. (COLLINS, BILGE, 2021, p.225).

Dessa forma, compreende-se que o silenciamento também é uma forma de construir paradigmas sobre o que é ser homem/macho/masculino e ser fêmea/mulher/feminino, pois é no silenciamento que, também, nos constituímos enquanto pessoa e sociedade. Para Louro: “As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais e são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.”. (LOURO, 2001, p.62).

Pontua-se que as/os profissionais da educação são resultado de uma construção histórico-social, muitas vezes enraizada em valores e crenças reacionárias, assim é básico refletir sobre a formação docente inicial e continuada, uma vez que é também na escola que se propõe, após a família, a construção do ser homem, do ser mulher, das masculinidades e das feminilidades.

A respeito da formação inicial das/os docentes no Brasil ainda não se observou uma política nacional, que preconiza a necessidade de os currículos dos cursos de graduação, contemplarem disciplinas obrigatórias que versem sobre os temas em questão: gênero e sexualidade. O que se observa nos bancos universitários, ora em disciplinas específicas ou optativas, ora em cursos de extensão, são discussões e reflexões sobre esses temas. Com isso “[...] acredita-se que os espaços acadêmicos são fundamentais para que os discursos sobre sexualidade e gênero se consolidem na prática dos futuros educadores e educadoras.” (SOUZA *et al.*, 2021, p.20).

Quanto à formação continuada, que é prevista pela LDBEN 9394/96 nos calendários das instituições da educação básica, observa-se que o tema gênero e sexualidade ganham espaço quando é vantajoso desenvolver projetos, pois atendem as demandas emergentes sobre gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, questões higienistas e ainda relacionadas ao *Bullying*. Nesses casos, obrigam os espaços educativos a incorporar nos seus discursos estas reflexões que são imprescindíveis para a democratização do direito. Com respaldo em Freire, vemos que o autor provoca o pensar sobre o verdadeiro sentido da escuta das pessoas no espaço escolar:

Aceitar a respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destrutável ou desprezível. (FREIRE, 1996, p.120-121).

Neste escopo, concebe-se o gênero como sendo diferenças construídas na sociedade, portanto é válido compreender os fatores históricos, institucionais, sociais, econômicos, religiosos, culturais e científicos. Isso, afeta as relações entre homens e mulheres nas dinâmicas, que se constroem nos espaços público e privado e que estão ainda, significativamente, ligadas à questão de classe, de raça e de sexualidade. Para Scott “O termo “gênero” enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade.”. (SCOTT, 1995, p.72). Em Butler: “[...] gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos.”. (BUTLER, 2020, p.242).

Apresenta-se, desse modo, um conceito amplo de gênero, uma vez que a compreensão, até o presente momento, deriva das construções histórico-sociais, em que as pessoas estão inseridas, e não de uma concepção natural em cuja pessoa nasce homem ou mulher. Reforça-se a ideia, esboçada no decorrer desta escrita, que gênero é uma questão cultural, histórica e social. Construimos e reconstruimos o significado de feminilidades e de masculinidades, tendo em vista o tempo, o espaço e as relações de poder imbricadas nas dinâmicas das relações intra e interpessoais. (WOLFF; SALDANHA, 2015). Scott aponta gênero como sendo:

[...] o termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo gênero torna-se uma forma de indicar “construções culturais” - a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p.80).

Por fim, compreende-se a escola como espaço imprescindível para a/o professora/or para a criança, para as/os estudantes e para as famílias se inserirem na sociedade e se fazerem cidadãos e cidadãs. Cabe às/aos pesquisadoras/es, professoras/es e/ou estudiosas/os em educação, estarem atentos às demandas, que acontecem e interferem no contexto educacional brasileiro.

Muitas vezes, mulheres e homens são percebidos a partir de marcadores que são expressos pelos órgãos genitais e essas demarcações se naturalizaram, provocando divisões sociais no trabalho. Dito isto, observa-se que as condições sociais de homens brancos e héteros são de privilegiados na sociedade, enquanto que muitas mulheres brancas amargam condições precárias de sobrevivência. Assim, cabe assinalar as precárias condições em que homens negros se encontram nas relações de trabalho e as condições que se agravam quando refletimos sobre as condições de trabalho da mulher negra que muitas vezes ultrapassa os limites da precariedade e pensar nessas questões é refletir sobre gênero. Segundo Bourdieu:

[...] A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, podem assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho. (BOURDIEU, 2005, p. 20).

Diante disto, acredita-se que o conhecimento é o caminho para construir os alicerces na busca de uma sociedade, que verse pela equidade e que possa provocar alterações nos velhos paradigmas histórico-sociais, que causam cegueira e apagam as luzes sobre gênero, sexo e sexualidade nas práticas e nos discursos pedagógicos, na formação inicial e na formação continuada dos profissionais da educação.

### **3.TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GÊNERO E SEXUALIDADE**

Conforme vimos no capítulo anterior sobre o referencial teórico, a formação inicial e continuada no Brasil nem sempre foi uma preocupação central dos governos, tendo em vista as descontinuidades das políticas públicas sobre a educação. Propomos, também, uma reflexão acerca de gênero e sexualidade na atual conjuntura brasileira e ainda a compreensão sobre sexo, gênero e sexualidade no espaço escolar. Posto isso, propõe-se com o presente capítulo uma reflexão acerca da produção acadêmica a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, enfatizando a produção no período de 2015-2019, com os descritores "Formação continuada" na "educação infantil": "gênero e sexualidade".

#### **3.1 Dissertações e Teses disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES**

Para mapear as dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil, utilizou-se como fonte de consulta o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados para a consulta foram: "formação continuada" na "educação infantil": "gênero e sexualidade". A pesquisa teve duas etapas de análise de materiais, ambas orientadas por princípios da análise de conteúdo, conforme Bardin (2008).

O objetivo, com os descritores propostos, foi localizar o maior número possível de trabalhos sobre formação continuada de professoras/es na educação infantil com a temática gênero e sexualidade. O levantamento de materiais ocorreu entre os dias 14 de abril a 24 de abril de 2021. Na primeira etapa da pesquisa, optou-se pela separação entre Teses e Dissertações para refinamento na busca junto ao Banco de Dados da CAPES. Nesta etapa, utilizou-se os descritores: "formação continuada" na "educação infantil": "gênero e sexualidade", junto ao painel de informações quantitativas (teses e dissertações), procurando fazer o refinamento em: tipo: Teses; ano: 2015-2019; grande área do conhecimento: ciências humanas; área do conhecimento: educação; área de avaliação: educação; área de concentração: educação; e, por fim, nome do programa: educação.

Neste primeiro momento, foram encontrados 3084 resultados para “formação continuada” na “educação infantil”: “gênero e sexualidade”, sendo exibido de 1-20 por página, totalizando 3084 resultados, que foram pesquisados entre os dias 14 de abril e 18 de abril de 2021.

Já na segunda etapa da pesquisa, o refinamento na busca junto ao Banco de Dados da CAPES, utilizou-se os descritores: “formação continuada” na “educação infantil”: “gênero e sexualidade”, junto ao painel de informações quantitativas de Teses e Dissertações, procurando fazer o refinamento em: tipo: Dissertação; ano: 2015-2019; grande área do conhecimento: ciências humanas; área do conhecimento: educação; área de avaliação: educação; área de concentração: educação; e, por fim, nome do programa: educação.

Neste segundo momento, foram encontrados 6145 resultados para “formação continuada” na “educação infantil”: “gênero e sexualidade”, sendo exibido de 1-20, totalizando 6145 resultados, que foram pesquisados entre os dias 19 de abril a 24 de abril de 2021.

A categorização dos trabalhos foi processada em duas etapas: a) leitura flutuante (BARDIN, 2008) dos resumos, estabelecendo os objetivos das produções; e b) na segunda, a categorização passou pelo processo de seleção onde foram computadas as teses e dissertações, que correspondiam ao tema em questão.

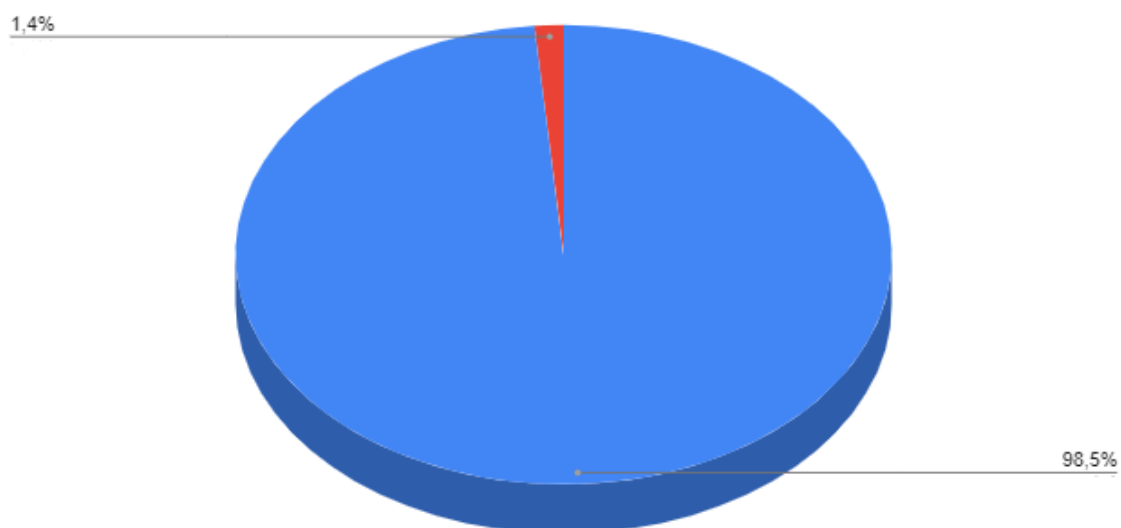
Na primeira etapa, constatou-se que, a maioria dos trabalhos identificados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, não tinham relação direta com os descritores e com a temática investigada na pesquisa. Com os descritores de formação continuada na educação infantil e gênero e sexualidade, buscou-se selecionar os trabalhos que estabeleciam relação com a temática proposta nesta dissertação.



### 3.2 Teses disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

No gráfico 1, nota-se que 1,4% (44) das Teses indicam aproximação com a temática pesquisada, embora nem todas estejam diretamente relacionadas com a investigação no período de 2015 a 2019. Destaca-se que 98,5% (3040) não apresentam relação direta sobre o tema formação continuada na educação infantil, gênero e sexualidade.

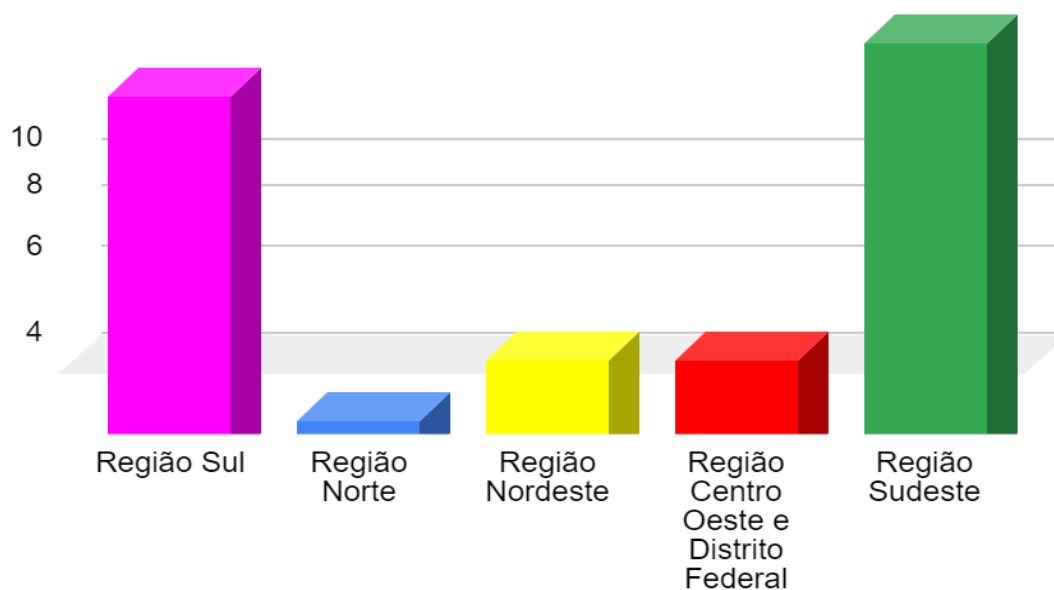
Gráfico 1: Teses selecionadas a partir da primeira leitura



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

O Gráfico 2 aponta as regiões brasileiras em que as teses foram apresentadas, mostrando que, na Região Sudeste, a quantidade de produção científica é maior. Ao analisar o gráfico 2, Teses defendidas no período de 2015 a 2019, constata-se maior produção: Região Sudeste 19 (43,18%), Região Sul 14 (31,81%), Região Centro-Oeste 4 (9,09%), Região Nordeste 4 (9,09%) e, por último, Região Norte 3 (6,81%), ligadas à temática formação continuada na educação infantil, gênero e sexualidade.

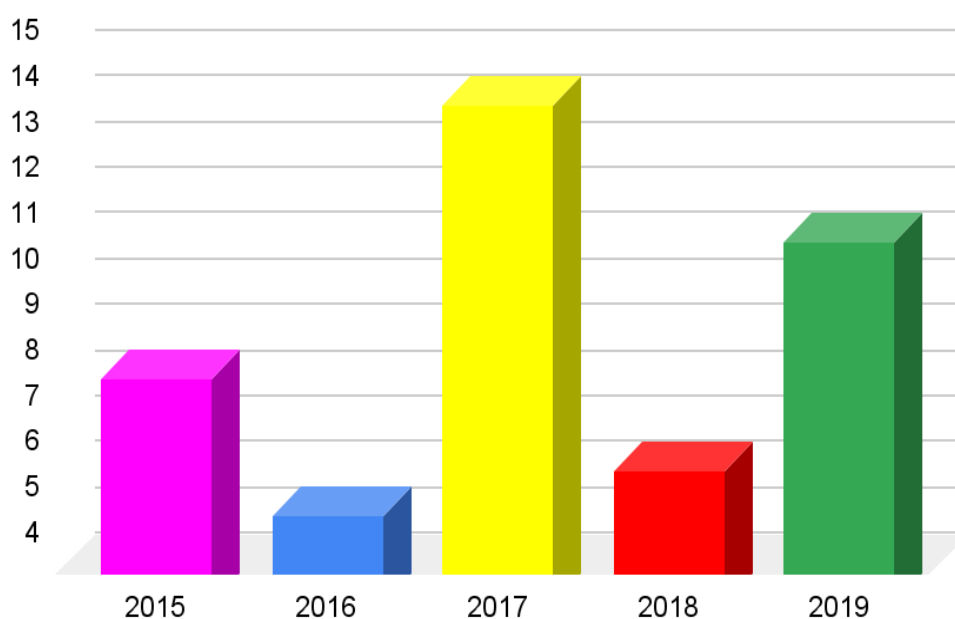
Gráfico 2: Teses formação continuada na educação infantil, gênero e sexualidade



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Quanto aos resultados apresentados no gráfico 3 no período de 2015 a 2019 as teses defendidas por ano, mostram uma evolução na produção no ano de 2017, ocorrendo uma acentuada queda na produção no ano de 2018, podendo ser feita a inferência com a política federal sobre os temas em questão e apresentando aumento no ano de 2019, podendo sugerir que eram pesquisas já em andamento. Observa-se que havia maior interesse das/os pesquisadoras/es pela temática em discussão nos anos de 2017, 14 teses, e, em 2019, 11 teses.

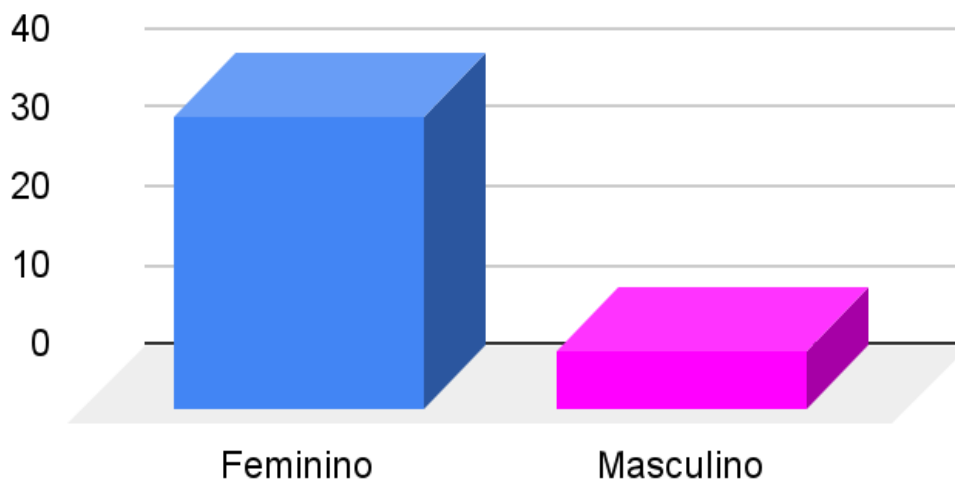
Gráfico 3: Ano de publicação das teses defendidas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Ao analisar o gráfico 4, vê-se claramente uma diferença significativa quando se verifica o levantamento de Teses a partir do sexo, sendo 37 (84,09%) para o sexo feminino e 7 (15,90%) para o sexo masculino. O gráfico demonstra um aumento nas produções feitas pelo sexo feminino nas instituições de ensino superior, nos períodos investigados. No que tange ao número significativo do sexo feminino, pesquisando a temática, pode-se pensar, a partir da luta por espaço na sociedade, que é presente através do sexo feminino; logo, pode não ser uma necessidade do sexo masculino.

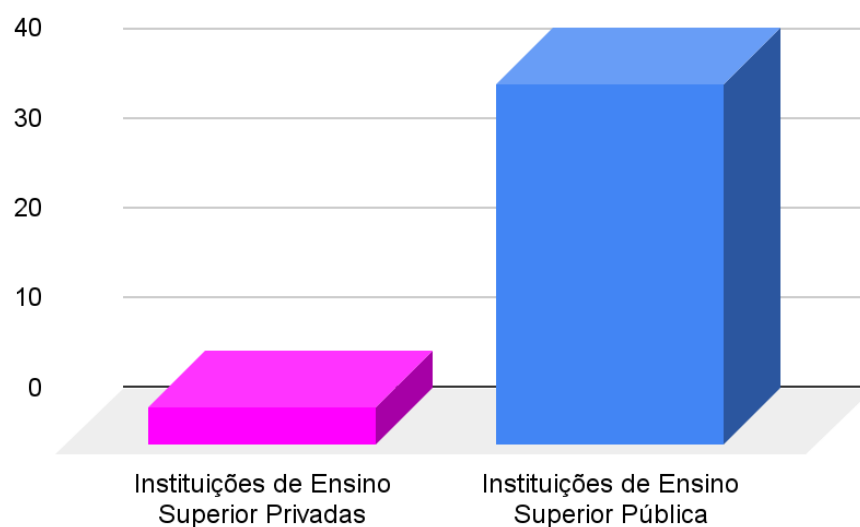
Gráfico 4: Levantamento da produção de Teses por sexo



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Os resultados apontam o levantamento das instituições de ensino superior privadas e públicas, onde as Teses foram defendidas pelas/os autoras/es no período de 2015-2019. Conforme apresenta o gráfico 5, destaca-se o aumento na produção nas instituições públicas em relação às privadas, evidenciando que o número de estudos, na temática pesquisada, é significativo: nas instituições públicas, 40 teses (90,90%); e, nas privadas, 4 teses (9,09%). O resultado apontado no gráfico chama atenção e permite a reflexão a partir dos espaços, que a temática ganha nas instituições públicas, espaço este que, nas instituições privadas, pode não ser o mesmo, seja pelo viés privado, seja pelo caráter confessional de muitas instituições. Adverte-se, portanto, que há pouco espaço para pesquisas em gênero e sexualidade nessas instituições. Muitas vezes, as/os poucas/os pesquisadoras/es com interesse em pesquisar gênero e sexualidade acabam sendo subjugadas/os, em relação a outras pesquisas, no espaço acadêmico. Talvez, o perfil das instituições privadas esteja relacionado com a quantidade, incentivo e fomento nas pesquisas sobre gênero e sexualidade.

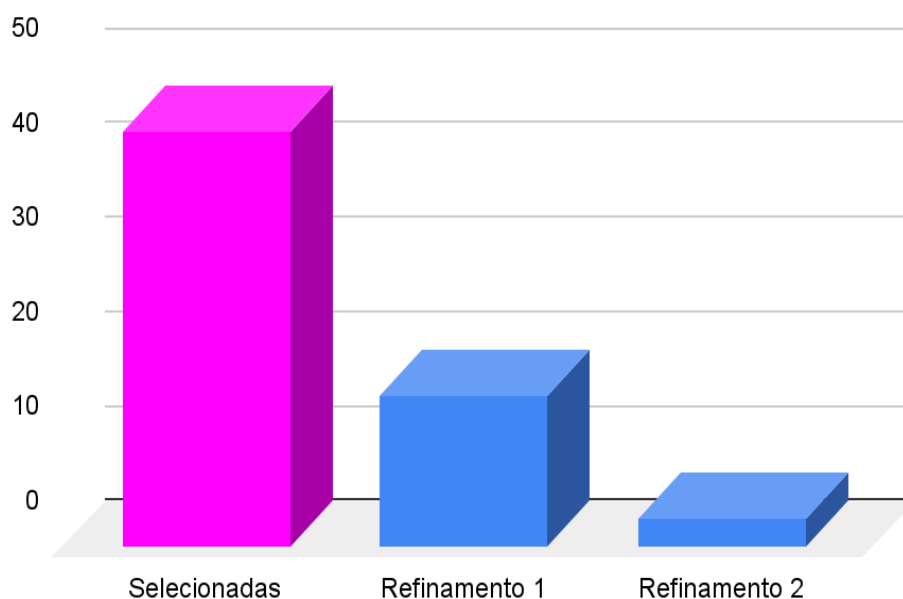
Gráfico 5: Levantamento das instituições públicas e privadas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Nesta pesquisa, buscou-se investigar a temática de formação continuada na educação infantil, gênero e sexualidade. O gráfico 6 se relaciona às Teses que foram selecionadas a partir do primeiro refinamento, ficando o total de 44 teses sobre a temática proposta na pesquisa e, após, um segundo refinamento com a leitura dos resumos das Teses. A seleção ficou em 16 Teses portanto, depois de um último refinamento, foi considerado maior abrangência com a temática investigativa, o número de Teses ficou em 2. Com a leitura, observou-se que a maior parte das Teses não versam sobre a temática investigativa. Pode-se concluir que, durante a pesquisa, poucas produções foram construídas sobre formação continuada na educação infantil, gênero e sexualidade.

Gráfico 6: Teses selecionadas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

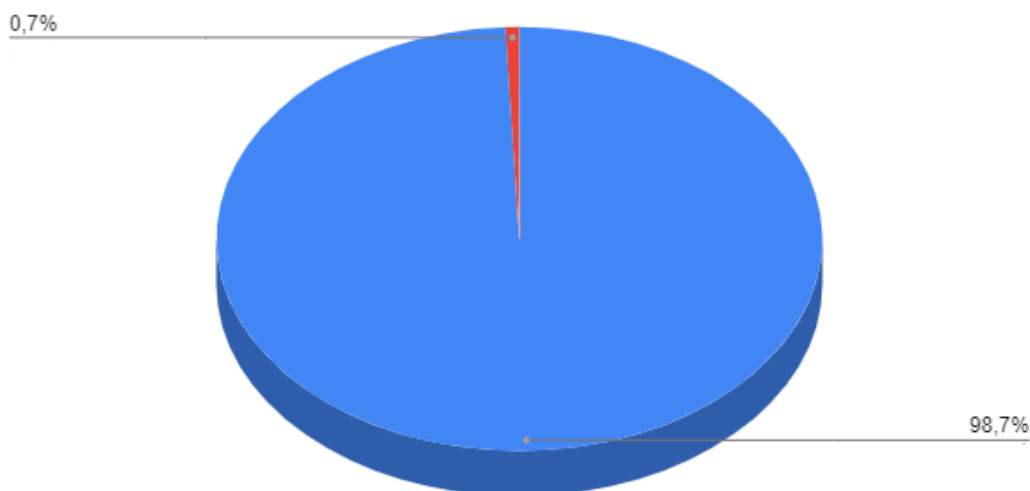
### 3.3 Dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Nesta etapa da pesquisa, o levantamento de materiais sobre as Dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, obteve-se os gráficos, dispostos com os descritores de formação continuada na educação infantil: gênero e sexualidade.

Os materiais coletados apontam, por meio do gráfico 7, que 0,7% (46) das dissertações selecionadas para refinamento e posterior análise podem trazer contribuições para a temática pesquisada. Em contrapartida, 98,7% (6069) das dissertações não indicam elementos que possam colaborar com a proposta.

Dito isto, cabe observar a redução na produção de dissertações em relação à de teses no mesmo período, podendo estar relacionadas às questões políticas, que ensejam o espaço acadêmico a partir de 2019, com as eleições à presidência da república, uma vez que o candidato eleito propaga forte exclusão de políticas públicas sobre os temas gênero e sexualidade.

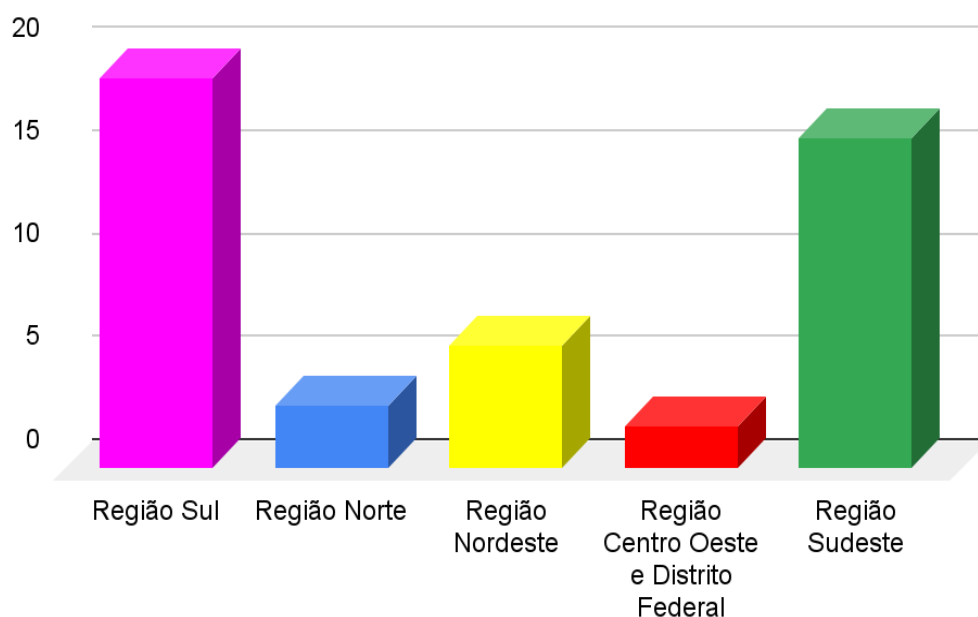
Gráfico 7: Dissertações selecionadas a partir da primeira leitura



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

A seguir, apresenta-se a pesquisa realizada com refinamento em: Tipo: Dissertação, no período de 2015 a 2019, utilizando os descritores sobre formação continuada na educação infantil, gênero e sexualidade. Conforme o gráfico 8, compreende-se que a Região Sul com 19 dissertações (41,30%) e Região Sudeste com 16 dissertações (34,78%) são as regiões que mais apresentam estudos com a temática desta pesquisa. Pode-se considerar que a produção acadêmica sobre a temática pesquisada está relacionada ao maior número de instituições de ensino superior nestas regiões e também por serem regiões com forte densidade demográfica.

Gráfico 8: Dissertações formação continuada na educação infantil, gênero e sexualidade

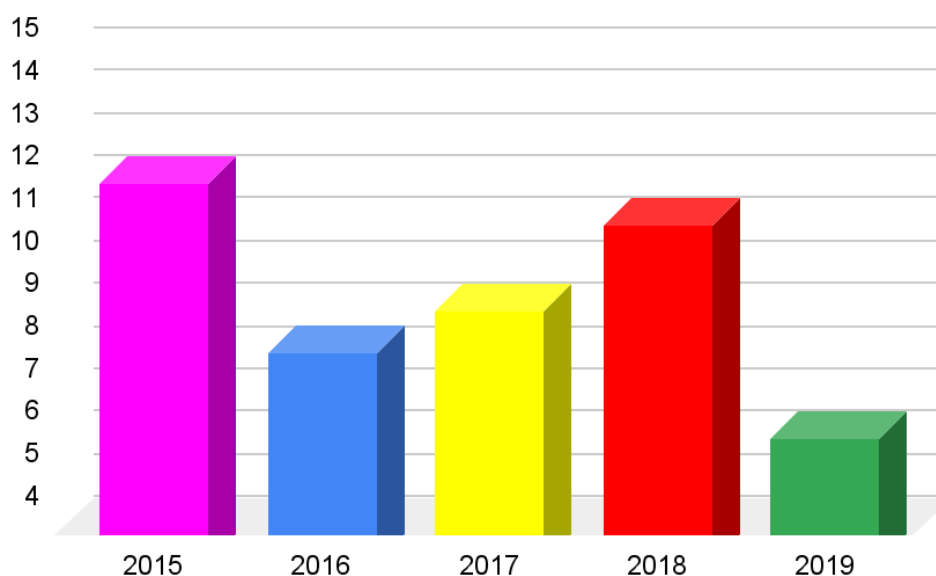


Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Com base na leitura do ano de publicação das dissertações defendidas, como apresenta o gráfico 9, entende-se que, nos anos de 2015 e 2018, houve mais publicações, respectivamente 12 dissertações (26,66%) e 11 dissertações (24,44%), sobre a temática proposta nesta dissertação. Destaca-se que houve expressiva produção com a temática gênero e sexualidade no ano de 2015, tendo em vista que a política do governo federal encorajava discussões sobre essas temáticas e, ainda, pelo interesse das/os pesquisadoras/es na investigação destas temáticas. Aponta-se que houve redução nas pesquisas, a partir de 2019, uma vez que a política educacional brasileira do atual governo federal desencoraja discussões sobre gênero e sexualidade.



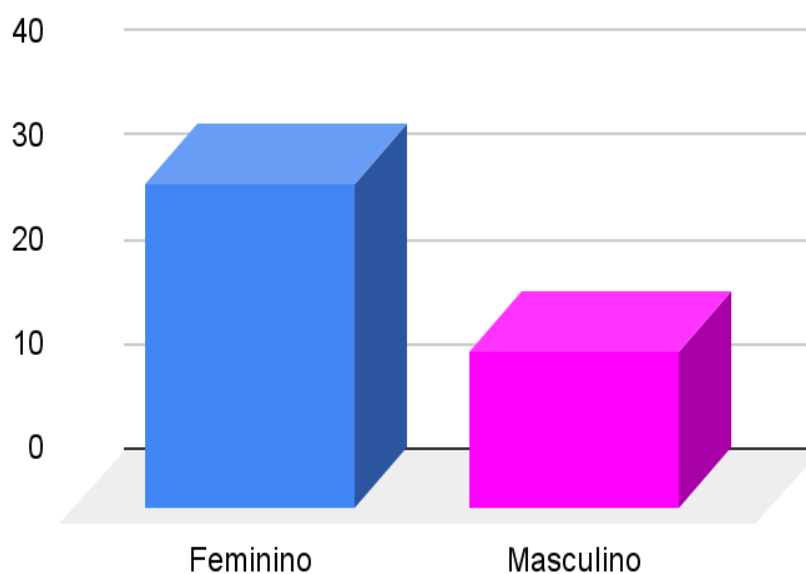
Gráfico 9: Ano de publicação das dissertações defendidas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

O gráfico 10 indica que, de um total de 46 dissertações selecionadas, 31 (67,39%) delas são de autoras mulheres e 15 (32,60%) de autores homens. Diante disto, pode-se inferir que existe uma tendência de mulheres realizarem mais pesquisas sobre este tema. As pesquisas sobre gênero e sexualidade estão demonstrando uma nova forma de enfrentar as desigualdades entre homens e mulheres, que frequentemente são naturalizadas pela sociedade. É necessário que se ampliem as pesquisas com a participação de mulheres, que são fundamentais, na identificação de problemas cultural, econômico, histórico, religioso, social, de gênero e de sexualidade, e com seus resultados, possam propor reflexões, debates e a criação de políticas públicas que viabilizem mudanças para construção de uma sociedade mais equitativa em direitos a todas e todos.

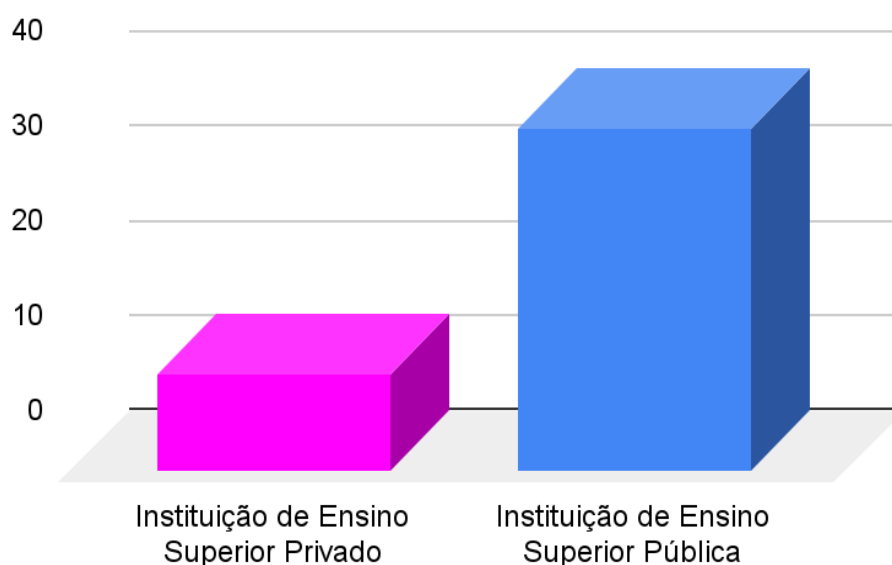
Gráfico 10: Levantamento da produção de dissertações por sexo



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Neste segmento, os resultados apresentados no gráfico 11 mostram que, das 46 instituições que pesquisam sobre a temática “Formação continuada na educação infantil, gênero e sexualidade”, 36 (78,26%) são públicas e 10 (21,73%) são instituições privadas. Sobre isto, conclui-se que o interesse maior nas pesquisas dentro desta temática são das universidades públicas, possibilitando espaços para diálogos e reflexões.

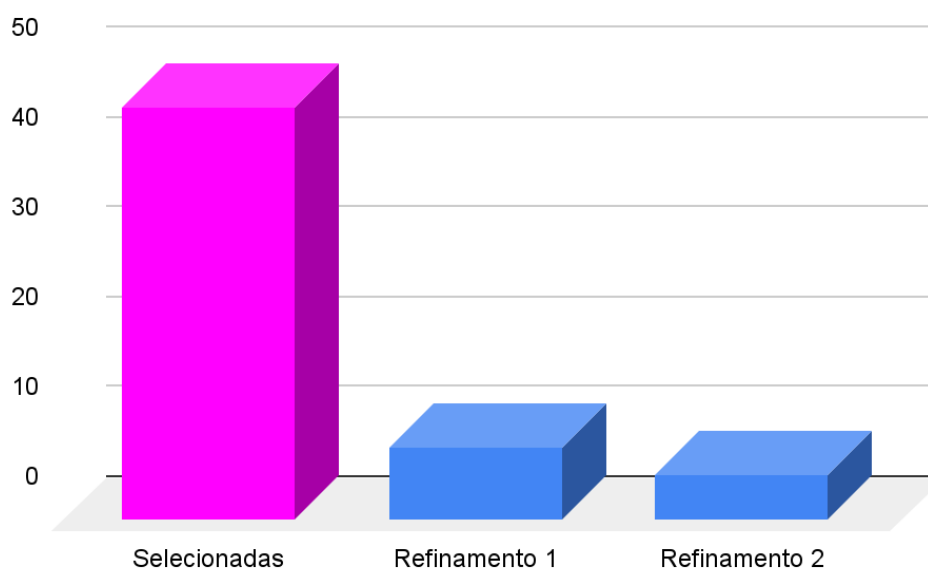
Gráfico 11: Levantamento das instituições públicas e particulares



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Na sequência, o gráfico 12 condiz com as dissertações selecionadas no levantamento de materiais, nos quais destinaram-se dois refinamentos como processo de inclusão e exclusão de estudos. Foram selecionadas 46 dissertações. Após o segundo refinamento, obteve-se 08 dissertações e, no último apuro, 04 dissertações que estavam diretamente ligadas ao tema proposto nesta dissertação.

Gráfico 12: Dissertações selecionadas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

### **3.4 Dissertações e Teses: Formação Continuada na Educação Infantil, Gênero e Sexualidade**

O quadro 2, apresenta as Dissertações e Teses que possuem relação com o tema proposto nesta investigação: Formação continuada na educação infantil, gênero e sexualidade.

Quadro 2 - Resultado com descritor formação continuada educação infantil, gênero e sexualidade.

| Ano  | Autor                               | Instituição | Objetivo Geral  | Título  | Tipo         |
|------|-------------------------------------|-------------|---|---|--------------|
| 2015 | PENALVO, Claudia.                   | Publica.    | Analisar alguns dos modos como a política pública de formação continuada em gênero e sexualidade para professoras das redes públicas abordam o tema da homofobia.   | Cartografias da formação continuada de professoras: Homofobia e escola.   | Dissertação. |
| 2017 | GARRIDO, Gales Oriandini Calvoeira. | Publica.    | Analisar a constituição de significantes relativos a gênero e sexualidade segundo perspectivas de crianças entre 4 e 5 anos de idade na educação infantil.  | Genas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da educação infantil: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade             | Tese.        |
| 2018 | MARTINS, Aline Madalena.            | Privada.    | A presente pesquisa refere-se à experiência de formação continuada de professoras da rede pública na temática gênero e sexualidade e suas contribuições para uma nova prática docente, visando uma educação de qualidade. A pesquisa se insere no conjunto de produções científicas que buscam conectar como as escolas e os sujeitos que a integram lidam com essas questões e destaca a importância da formação continuada para professoras, na perspectiva de oportunizar, durante a sua carreira, o aperfeiçoamento e a aquisição de novos conhecimentos. | A formação continuada de professoras sobre gênero e sexualidade, contribuições para uma prática pedagógica.                 | Dissertação. |
| 2018 | MACHADO, Gabriela Eldereli.         | Publica.    | Conhecer, por meio do cinema, na formação de docentes, suas significações imaginárias em relação às questões de gênero, étnia e diversidade sexual que permeiam as escolas e o cotidiano dos alunos e alunas.   | Imaginário social e formação continuada: o olhar para as discussões de gênero, étnia e diversidade sexual.                  | Dissertação. |
| 2019 | DE AQUINO, Vanessa Gomes.           | Publica.    | Compreender em que medida a organização escolar, a prática pedagógica e as relações entre professoras e crianças contribuem ou não para a reprodução das identidades femininas ou masculinas fixas. Para isso buscou entender como os docentes percebem e problematizam as relações de gênero no dia a dia da convivência com as crianças pequenas.   | Gênero na educação infantil: Investigando a prática pedagógica de professoras do Município de Vitória da Conquista - Bahia. | Dissertação. |
| 2019 | DA COSTA, Simone Gomes.             | Publica.    | Investigar fragmentos da tessitura das redes de saberes, fazeres sobre gênero e sexualidades criadas com usos de narrativas audiovisuais articulando com os contextos dentro fora dos cotidianos escolares, porém, buscando percebê-las e problematizá-las no momento em que estão sendo entrelaçadas e transformadas nos cotidianos da formação continuada.  | Narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gênero e sexualidades nos/om os cotidianos da formação docente.      | Tese.        |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Após análise dos materiais, foram selecionadas o total de 87 Teses e Dissertações, das quais apresentaram o foco de interesse desta pesquisa, 02 Teses e 04 Dissertações. A análise dos materiais realizou-se através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2008). Os materiais foram categorizados com o objetivo de analisar os descritores: formação continuada educação infantil, gênero e sexualidade.

A tese com o título “Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da educação infantil: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade” (GARRIDO, 2017), tem como propósito analisar a constituição de significantes relativos a gênero e sexualidade, segundo perspectivas de crianças entre 4 e 5 anos de idade na educação infantil. Destinaram-se as abordagens teórico-metodológicas de cunho sociológico e cultural, com vista às análises sobre os fenômenos sociais, categorizados como infância, gênero e sexualidade. O principal problema observado foi o modo como a instituição não estimulava o rompimento com a rotulação dos brinquedos e das brincadeiras vinculadas a determinado gênero. Com isto, continuava não proporcionando às crianças as oportunidades de experimentar novas sensações, de não reproduzirem valores negativos e de aversão ao que seja associado ao gênero oposto, obstando o rompimento com as hierarquias de gênero. A tese discute questões referentes à faixa etária da educação infantil, que vai ao encontro desta pesquisa, e, ainda, desenvolve articulações sobre gênero e sexualidade.

Na tese “Narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gênero e sexualidades nos/com os cotidianos da formação docente” (DA COSTA, 2019), teve como objetivo investigar fragmentos da tessitura das redes de saberes/fazer sobre gênero e sexualidade. Criadas através de narrativas audiovisuais, articulada com os contextos dentro e fora dos cotidianos escolares, porém, buscando percebê-las e problematizá-las no momento em que estão sendo entrelaçadas e transformadas nos cotidianos da formação continuada. A proposta da autora é problematizar gênero e sexualidade no âmbito do curso de formação de professoras/es. A autora dirige a pesquisa para a formação de professoras/es no curso de Pedagogia da UERJ, na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica, propondo o conhecimento sobre gênero e sexualidade, a partir de narrativas audiovisuais, na formação de professoras/es como espaços tempos de invenção de si e do mundo. Os materiais demonstram que a formação continuada na educação infantil, sob a perspectiva de gênero e sexualidade, não é apresentada na tese e sim a temática gênero e sexualidade, sendo trabalhada na formação inicial em uma disciplina do curso de Pedagogia da UERJ.

A dissertação intitulada “Gênero na educação infantil: investigando a prática pedagógica de professores do Município de Vitória da Conquista” (DE AQUINO, 2019) almeja compreender em que medida a organização escolar, a prática pedagógica e as relações entre professoras/es e crianças contribuem, ou não, para a reprodução das identidades femininas ou masculinas fixas. Buscou, ainda, entender como as/os docentes percebiam e problematizavam as relações de gênero no dia a dia, na convivência com as crianças pequenas, no cotidiano de uma pré-escola pública da rede Municipal de Vitória da Conquista/BA.

Os achados revelaram que formações de identidades e subjetividades, no tocante a gênero, se reproduzem e se reconstróem, também, nas práticas escolares. Uma vez que as implicações de um olhar “problematizador” e de “desnaturalização” das/os docentes, sobre as questões de gênero, na escola, contribuem para discutir, superar, modificar e, em nenhuma circunstância, devem se reproduzir, desfavoravelmente, no trabalho pedagógico. Dessa forma, é necessário enfatizar o papel das/dos docentes na desconstrução dos significados de gênero nas relações infantis. O estudo ainda revelou que as/os profissionais da educação não percebem a influência de suas práticas nas relações de gênero, vivenciadas pelas crianças e que estas são expostas a modelos de identidades fixas de masculinidade e feminilidade. Com isso, meninas e meninos recebem tratamento diferenciado por parte das/os professoras/es, baseado em comportamento normatizado como próprio para cada gênero. Como resultado, a dissertação apresenta elementos que possam auxiliar na compreensão das questões sobre gênero, educação infantil e a formação continuada de professoras/es.

A dissertação “Cartografias da formação continuada de professoras/es: Homofobia e escola” (PENALVO, 2015) apresenta como objetivos questionar, analisar e compreender alguns procedimentos de como a política pública de formação continuada em gênero e sexualidade, para professoras/es das redes públicas, abordam o tema da homofobia. E, ainda, considera como apresentam-se relacionadas às atitudes de violência (física, psicológica) e às atitudes de interdição, controle e vigilância de comportamentos sexuais não-heterocentros e/ou não representados pelos padrões identitários de gênero. O estudo foi desenvolvido em três escolas públicas municipais de ensino fundamental dos municípios de Rio Grande e São José do Norte/RS. A autora buscou compreender como o tema desenvolvido na dissertação se desdobrava nos currículos, aqueles experimentados nos cotidianos das escolas

dos sujeitos da investigação. Ainda, sugere que, no espaço escolar, a homofobia é um tema sensível e está engendrada com outras problemáticas, como racismo e classismo, e, muitas vezes, não é percebida. Propõe que as formações continuadas necessitam estar diretamente ligadas ao cotidiano escolar, contribuindo para uma re/significação dos fazeres pedagógicos.

Neste sentido, os resultados apontam que a temática gênero e sexualidade, nas escolas pesquisadas, eram abordados, a partir da violência, homofobia entre outras questões. Diante disto, percebe-se que a temática só tinha espaço para discussão e reflexões quando surgiam essas implicações citadas. Por fim, entende-se, como destaque à sugestão dada pela autora, que devem ser trabalhadas as questões sobre gênero e sexualidade nas formações continuadas, uma vez que esses temas são emergentes e devem sempre dispor espaço para discussão.

Em relação à dissertação “A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade contribuições para uma prática pedagógica” (MARTINS, 2018), a qual tem como objetivo geral analisar os processos de mudanças entre professoras/es, envolvidos na Formação Continuada sobre Gênero e Sexualidade e as repercussões nas práticas docentes. A autora busca identificar se ocorreram mudanças em relação às concepções de gênero entre docentes; investiga as práticas das/os docentes após a participação na formação continuada e analisa em que medida as mudanças de concepção permitiram novas práticas pedagógicas.

Para compreender as experiências e as práticas das/os professoras/es, foram realizadas entrevistas com as/os profissionais, que se beneficiaram da oportunidade de participar de uma formação continuada sobre as relações de gênero e sexualidade, oferecida em parceria com o PPGE-Unisul, em uma escola de período integral do Município de Tubarão, no ano de 2014. Os resultados apontam a incorporação de práticas pedagógicas críticas em relação aos binarismos de gênero nas/os professoras/es, que continuam a trabalhar na unidade escolar, mas sem repercussão em atividades relacionadas à sexualidade. Além disto, a diretora escolar foi vista pelas/os entrevistadas/os como ponto de referência para um trabalho voltado às questões de gênero na escola. Já para as/os docentes, que mudaram para outras unidades escolares, apesar do questionamento ao sexismo na educação, não houve a incorporação de novas práticas. A dissertação teve como foco a formação continuada, desenvolvida em parceria com o PPGE-Unisul, com vistas a desenvolver os temas gênero e sexualidade e observar a prática docente após a formação



proposta.

Por fim, a dissertação intitulada “Imaginário social e formação continuada: o olhar para as discussões de gênero, etnia e diversidade sexual” (MACHADO, 2018), dispôs como objetivo conhecer, por meio do cinema na formação de docentes, suas significações imaginárias em relação às questões de gênero, etnia e diversidade sexual, que permeiam as escolas e o cotidiano das/os estudantes. A autora apresenta o cinema como dispositivo de formação, fazendo relação ao imaginário social. Contextualizou os temas de gênero, etnia e diversidade sexual no espaço da formação continuada de professoras/es de duas escolas da cidade de Santa Maria/RS.

Com vistas à construção desta dissertação, as obras analisadas contribuem, significativamente, a partir das/os autoras/es que dialogam sobre gênero e sexualidade. A presente dissertação propõe, que os temas gênero e sexualidade ocupem as formações continuadas das escolas de educação infantil da rede pública municipal de Sapucaia do Sul/RS. Neste sentido, pondera-se que gênero e sexualidade podem fazer parte das formações continuadas, uma vez que são temas constituintes da pessoa e oferecem elementos para reflexões sobre a heteronormatividade, o binarismo, os comportamentos normatizadores e as masculinidades e feminilidades fixas.

## 4. METODOLOGIA

Neste capítulo percorre-se o caminho metodológico para a construção desta pesquisa, delineando da seguinte forma: justificativa e razões para a realização da pesquisa, objetivos da pesquisa, caracterização do estudo, *corpus* investigativo, instrumentos de coleta de materiais, procedimentos para autorização da pesquisa e, por fim, a análise de materiais.

### 4.1 Justificativa e Razões para Realização da Pesquisa

Refletir sobre minha história profissional é pensar na construção e qualificação profissional, que sustentam minha prática pedagógica como professor de anos iniciais, de história da educação básica, das matérias pedagógicas do curso Normal e Orientador Educacional na rede pública municipal de educação de Sapucaia do Sul. Tendo o espaço escolar como abrigo de desejos, o meio no qual se fomenta a busca pelo conhecimento e autonomia do pensamento das pessoas, sendo lugar da atuação do educador reflexivo. E, ainda, analisando as pessoas como sujeitos das construções histórico-sociais, nesse sentido, professora, professor, crianças, estudantes são as/os responsáveis pelas transformações histórico-sociais de seu tempo/espaço. Dito isso, aprendi a valorizar a educação, a escola e o papel da/o educadora/o como agente capaz de vislumbrar as transformações histórico-sociais nas quais as/os educandas/os estejam inseridas/os. Respeitando desta forma as relações em que se processam o conhecimento, visando à autonomia dos sujeitos envolvidos na superação da segregação social e da transformação histórico-social das pessoas.

Compreendendo a escola como espaço, que oportuniza a construção do conhecimento e possibilita reflexão, escuta, indagação e, ainda, propicia a/o educadora/or as possibilidades para melhorar as relações sociais e ressignificar o fazer pedagógico. Desta maneira, fortalecendo os aspectos qualitativos da relação educadora/or e educanda/o como agentes singulares da transformação da sociedade.

Portanto, é neste viés de reflexão e ressignificação que construo minha prática enquanto educador, orientador educacional e psicólogo. Busco, por meio da pesquisa e do ensino, articular a atuação dos saberes adquiridos na caminhada acadêmica, tendo como propósito o aperfeiçoamento profissional.

A partir do ponto de vista acadêmico-científico, argumenta-se a relevância da pesquisa com o objetivo de analisar se o espaço de formação continuada possibilita a reflexão sobre os temas gênero e sexualidade as professoras e professores, das escolas de educação infantil, da rede pública municipal de Sapucaia do Sul/RS, com vistas a compreender a inserção, ou não, dos temas na formação continuada das/os professoras/es de Sapucaia do Sul/RS.

Conforme a pesquisa realizada junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, observou-se que não há pesquisa em teses e dissertações que sejam foco central desta dissertação, ou seja não foi localizado no período de 2015 a 2019 estudos que apresentem a temática Formação Continuada na educação infantil: gênero e sexualidade em Sapucaia do Sul/RS.

Portanto, seguido pela necessidade de analisar sobre a formação docente, compreender as necessidades da comunidade escolar e, principalmente, oportunizar articulações e diálogos sobre gênero e sexualidade é que se objetiva o estudo das formações continuadas nas escolas de educação infantil da rede pública municipal de Sapucaia do Sul.

Considera-se que a formação continuada é espaço para a construção de formas de pensar, de ser, de pertencer e de viver gênero e sexualidade, possibilitando às pessoas, historicamente excluídas de seus direitos, espaços para que sejam incluídas no projeto das formações continuadas das escolas. Haja vista que as dinâmicas interpessoais e intrapessoais exigem, cada vez mais, profissionais qualificadas/os para as demandas de ensino.

Por essa razão, precisa-se ponderar que a escola é espaço para que crianças, adolescentes, adultas/os e idosas/os possam refletir sobre as questões construídas como “verdades” e que servem a projetos e interesses de minorias, que exercem controle e poder sobre os corpos. Cerceando o desejo de crianças, adolescentes, adultas/os e idosas/os.

## 4.2 Objetivos da Pesquisa

### 4.2.1 *Objetivo Geral*

Analisar se a formação continuada possibilita reflexões e saberes sobre os temas referentes a gênero e sexualidade aos docentes das escolas de educação infantil da rede pública municipal de Sapucaia do Sul/RS.

### 4.2.2 *Objetivos Específicos*

- Investigar, nos calendários de formação continuada do período de 2015-2019, se os temas gênero e sexualidade são abordados nas formações continuadas das escolas de educação infantil;
- Refletir se as formações continuadas auxiliam as/os docentes na construção de projetos ou abordagens pedagógicas sobre os temas gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

## 4.3 Caracterização do Estudo

De acordo com Gil, a pesquisa é “[...] um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico.” (GIL,2008, p. 26), que tem como finalidade descobrir respostas para problemas com base em procedimentos científicos. Ainda em Gil (2008), as etapas da pesquisa correspondem: a) formulação do problema; b) construção de hipóteses ou determinação dos objetivos; c) delineamento da pesquisa; d) operacionalização dos conceitos e variáveis; e) seleção da amostra; f) elaboração dos instrumentos de coleta de dados; g) coleta de dados; h) análise e interpretação dos resultados e i) redação do relatório.

Este estudo condiz com uma pesquisa qualitativa dialógica. Neste sentido, para Gerhardt e Silveira: “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Para Amorim, na abordagem dialógica, “[...] o objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante.” (AMORIM, 2004, p. 19).

O estudo terá sua construção de coleta de materiais<sup>24</sup>, os quais não receberam tratamento. Também, a pesquisa se caracteriza como descritiva, uma vez que, segundo Triviños: “O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho [...]”. (TRIVIÑOS, 2009, p. 110). Posto isto, ainda em Triviños, estes estudos pretendem descrever com “exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade.

#### **4.4 Âmbito Empírico da Pesquisa**

A condução da pesquisa teve submissão e deferimento do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade La Salle, com emissão do Parecer Consubstanciado nº 5.020.769, com posterior alteração pelo Parecer nº 5.063.835. Além destes, o estudo possui autorização de pesquisa pela Secretaria de Educação de Sapucaia do Sul/RS.

A presente pesquisa propõe analisar se o espaço de formação continuada possibilita a reflexão sobre o tema gênero e sexualidade às professoras e aos professores das escolas de educação infantil da rede pública municipal de Sapucaia do Sul/RS.

A rede pública municipal de Sapucaia do Sul possui seis escolas de educação infantil: Escola Municipal de Educação Infantil Romana Gonçalves Alves, Escola Municipal de Educação Infantil Mara Mattos, Escola Municipal de Educação Infantil Dalila da Silveira Oliveira, Escola Municipal de Educação Infantil Hugo Gerdau, Escola Municipal Izabel Cristina e Escola Municipal de Educação Infantil Professora Simone Serafim.

O desenvolvimento da pesquisa de campo foi realizado junto às quatro escolas de Educação infantil, que estão sob a responsabilidade da prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Assinala-se que duas escolas não fizeram parte da pesquisa, pois são gestão compartilhada e tiveram seu início de funcionamento no

---

<sup>24</sup>Lofland sugere que os pesquisadores qualitativos deveriam usar “materiais” ao invés de “dados”. Pensa ele que este último termo está carregado de conotações positivistas. “Dado” seria o que pode ser medido, quantificado, o que está aí, fora de nossa consciência, como uma coisa. Entretanto, a palavra materiais seria mais ampla, menos comprometida com a quantificação e serviria, assim, melhor aos objetivos e características da pesquisa qualitativa. (TRIVIÑOS, 2009, p.141).

ano letivo de 2020, sendo esse ano não utilizado para coleta de materiais e também por serem instituições que mantêm uma administração público-privada.

#### **4.5 Instrumentos de Coleta de Materiais**

O delineamento da pesquisa passa por um viés qualitativo na coleta de materiais, realizada por pesquisa documental em fonte primária nos calendários das escolas de educação infantil. O professor Triviños (2009) orienta que a análise documental é um tipo de estudo descritivo:

A “análise documental” é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudos, requisitos de ingresso, livros-texto etc. (TRIVIÑOS, 2009, p.111).

Nesta sequência, primeiramente, foram construídas planilhas (Apêndice A) para coleta de materiais sobre os descritores propostos na pesquisa das quatro escolas de Educação Infantil da rede pública municipal de Sapucaia do Sul/RS. Posteriormente, foi organizada uma segunda planilha (Apêndice B) com o objetivo de quantificar os descritores, que apareceram na educação infantil da rede pública municipal de Sapucaia do Sul/RS com os descritores propostos na pesquisa.

Os instrumentos para coleta de materiais foram criados pelo pesquisador, totalizando duas tabelas. A primeira tabela serviu para coleta de materiais de forma individualizada nos calendários das escolas conforme modelo (Apêndice A). Já a segunda tabela serviu para organizar os materiais encontrados nas quatro escolas de educação infantil.

A presente pesquisa tem sua abordagem qualitativa, e com objetivo de auxiliar na análise dos materiais e visualização dos resultados. Foram realizadas construções de gráficos, quadros e tabelas. Nos calendários de educação infantil conduziram-se estudos individuais de cada escola em quantidades de formações continuadas, com a temática gênero e sexualidade ou a sua não proposição.

Primeira fase da pesquisa: o pesquisador encaminhou à Secretaria de Educação de Sapucaia do Sul (SMED), solicitação de permissão para realização da coleta de materiais nos calendários, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar das quatro escolas de educação infantil da rede pública municipal de Sapucaia

do Sul, que foi protocolado junto à prefeitura. Observa-se que o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar deram suporte para compreender a proposta pedagógica das instituições.

Após a autorização para realização da pesquisa, iniciou-se a busca ativa pelos descritores, junto às formações continuadas dos calendários dos anos letivos de 2015 a 2019, nas respectivas escolas de educação infantil, propostas nesta pesquisa. Em cada escola, buscou-se os calendários relativos ao período de 2015 a 2019, que de acordo com o número de escolas totalizam 20 calendários. No entanto, duas escolas disponibilizaram os calendários, destas uma apresentou os calendários de 2015 a 2019 e a outra, somente, o calendário referente ao ano de 2019. Sendo que duas instituições, após sucessivas solicitações e agendamentos, não encontraram os documentos em seus arquivos. Salienta-se que cópias dos calendários escolares de 2015 a 2019, não foram encontrados nos arquivos da SMED.

Segunda fase da pesquisa: foi aplicado um questionário com as/os docentes das escolas de educação infantil de Sapucaia do Sul. O questionário foi composto por dez questões, objetivando analisar se as formações continuadas sobre gênero e sexualidade, auxiliam as/os docentes sobre os temas no cotidiano escolar. O questionário foi aplicado com as/os professoras/es, tendo em vista que é necessário para a coleta das informações, compreensão e análise dos materiais juntamente com a análise dos calendários escolares e referencial teórico.

Como técnica de coleta de informações, foi utilizado o artefato *Formulários Google*<sup>25</sup>. O questionário passou por um pré-teste com docentes da rede pública municipal, como orienta Gil: “Tão logo o questionário, ou o formulário, ou o roteiro da entrevista estejam redigidos, passa-se a seu pré-teste. Muitos pesquisadores descuidam dessa tarefa, mas somente a partir daí é que tais instrumentos estarão validados para o levantamento.”. (GIL, 2008, p. 100). Após o pré-teste, que não houve solicitação de alterações e/ou dúvidas em responder às questões apresentadas, foi possível a aplicação do mesmo no universo de pesquisa.

---

<sup>25</sup> Com o Formulários Google, você pode coletar e organizar informações em pequena ou grande quantidade. As respostas às pesquisas são coletadas de forma organizada e automática no Formulários, com informações e gráficos em tempo real. Fonte: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>.

#### **4.6 Procedimentos para Autorização da Pesquisa**

Para a primeira e segunda fase, foi feito pedido protocolado junto à Prefeitura Municipal de Sapucaia do Sul, para a realização da pesquisa documental e coleta de materiais, bem como aplicação do questionário, por meio do *Formulários Google*. A primeira fase da pesquisa foi realizada nas escolas de educação infantil, tendo em vista que os calendários, Projeto Político Pedagógico e Regimentos permanecem arquivados nestas instituições. Já a segunda fase se deu pela solicitação enviada por *e-mail* com o questionário para as/os participantes da pesquisa.

#### **4.7 Procedimentos para Análise Documental**

No campo de pesquisa, foi feita a coleta de materiais nas formações continuadas com base nos calendários das respectivas escolas, são nesses documentos oficiais, que se registram as formações continuadas e suas temáticas, os quais podem nortear a prática pedagógica das/os profissionais da educação.

A coleta de materiais, ou seja, dos descritores propostos na presente pesquisa foi feita nas formações continuadas dos calendários escolares das escolas de educação infantil da rede pública municipal de Sapucaia do Sul, com base nos anos letivos de 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019. O autor da pesquisa criou tabelas para coleta de dados com base nas categorias pré estabelecidas, a partir dos objetivos deste estudo e, também, as subcategorias geradas foram pós estabelecidas. A coleta dos descritores: gênero e sexualidade nas formações continuadas de cada ano letivo, investiga se os temas apareceriam nas formações continuadas das escolas de educação infantil. As tabelas com a coleta de materiais, deram suporte para compreensão e análise sobre as informações obtidas na pesquisa.

#### **4.8 Procedimentos para Análise de Conteúdo**

Objetivando a compreensão e análise dos conteúdos levantados na pesquisa, utiliza-se os conceitos de Bardin, sobre análise de conteúdo. Conforme a própria Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, dos significados, dos significantes, propiciando procedimentos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens. Conforme Bardin: “[...] a



análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.”. (BARDIN,1977, p.38).

Em virtude de serem mais estáveis e objetivos foi utilizado o método de análise de conteúdo, na pesquisa e no questionário, desse modo, possibilitando, assim, a retomada quando necessário. Para Bardin: “[...] uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações [...]”. (BARDIN,1977, p.36). O conceito de inferência parte da informação que o conteúdo da mensagem apresenta para apreciação de forma objetiva.

Ainda em Bardin (1977), apresentam-se três etapas para o trabalho de análise: a pré-análise é a fase de organização do material, sistematização das técnicas, das ideias, das escolhas de documentos, da formulação de hipóteses e dos objetivos, da elaboração de indicadores e da interpretação. Conforme Bardin: “A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, «abertas», por oposição à exploração sistemática dos documentos.”. (BARDIN, 1977, p. 96). A leitura geral é caracterizada pela autora como flutuante. Seria o primeiro contato com os documentos a analisar, conhecer, permitindo ao leitor ser invadido por impressões e orientações.

A segunda fase, exploração do material, foi a sistematização e administração das operações realizadas na primeira fase. E, na última fase, com o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, parte dos materiais brutos ainda da fase de pré-análise. Faz-se a interação dos materiais dos conteúdos manifestos e latentes, buscando esclarecer e aprofundar a análise com base na teoria escolhida pelo pesquisador. Ainda, o pesquisador realizou a saturação de informações da coleta feita em campo. (MINAYO, 2017).

Cabe ressaltar que as categorias elencadas foram pré estabelecidas, a partir dos objetivos deste estudo e as subcategorias geradas foram pós estabelecidas.

## 5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DE MATERIAIS

O presente capítulo objetiva investigar e refletir se os descritores: gênero e sexualidade foram contemplados nas formações continuadas dos calendários das escolas de educação infantil da rede pública municipal de Sapucaia do Sul, a partir da análise dos calendários escolares e do questionário de pesquisa. Para tanto, elegeram-se categorias pré estabelecidas, a saber: “Um olhar Sobre a Formação Continuada a partir da Análise dos Calendários Escolares” e “O que Pensam as/os Docentes sobre a Formação Continuada e os temas Gênero e Sexualidade?” A segunda categoria gerou subcategorias pós estabelecidas, sendo nomeada esta subcategoria: “O que aprenderam os/as docentes nas formações docentes recebidas?”

### 5.1 Um olhar sobre a Formação Continuada a partir da Análise dos Calendários Escolares

A pesquisa nos calendários das escolas de educação infantil, teve como objetivo investigar com base nos descritores: gênero e sexualidade, se foram trabalhadas as respectivas temáticas nos anos letivos de 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019 nas formações continuadas das/os professoras/es das escolas de educação infantil da rede pública municipal de Sapucaia do Sul.

Conforme os dados apresentados no quadro 3 (Escola 1), relativos ao ano letivo de 2015, constatou-se que os descritores: gênero e sexualidade não estavam presentes nas formações continuadas dos calendários escolares. É importante refletir que não abordar estes temas é a forma velada e silenciosa que as/os educadoras/es e as instituições corroboram para a estruturação e manutenção das exclusões dessas temáticas dos discursos e das práticas pedagógicas. Em conformidade “[...] quando essas temáticas não fazem parte do discurso da escola, ela acaba reproduzindo e legitimando os velhos paradigmas e colaborando na manutenção dos velhos estereótipos culturais e sociais.”. (SOUZA; SILVA, 2020, p. 100).

Observa-se que, no decorrer do ano letivo em tela, houveram seis formações continuadas, mas que não foram registradas as temáticas desenvolvidas por parte da equipe pedagógica e ou administrativa da escola. Outrossim, é importante pontuar que os temas propostos nas formações continuadas podem ser registrados

antecipadamente e ou a posteriori, sendo inequívoco e insensato o não registro. A ausência dos registros, seja pela omissão, seja pela manutenção dos velhos determinismos, apenas contribuem com os discursos segregacionistas que se impõem nos espaços escolares, inviabilizando os discursos sobre diversidade, inclusão, gênero e sexualidade. De acordo com o Plano Municipal de Educação - 2015-2025 de Sapucaia do Sul.

A formação continuada dos (as) profissionais da Educação, garantida pela Secretaria Municipal de Educação e pela autonomia financeira prevista na Legislação, é indispensável e constitui programa de formação que oferece espaço de reflexão e participação dos membros do Magistério, incluindo a certificação para os (as) participantes. A formação continuada se dá através de jornada pedagógica organizada pela equipe de cada unidade escolar, conforme o projeto político pedagógico, da participação em cursos de formação em outras Instituições a critério de cada professor (a), com a liberação para esse fim, programa de formação para a Educação Inclusiva, programas de formação para professores (as) da Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. (PME, 2015, p. 65).

A historicização da formação inicial e continuada no Brasil, demonstra, conforme Gondra (2004), Saviani (2009) e Souza *et al.* (2021), que a formação de professoras/es no Brasil, sofreu muitas modificações e ainda não ascendeu ao perfil desejado na formação inicial, quiçá na formação continuada. Observa-se ainda uma forte precarização dos discursos sobre temas que sejam significativos às crianças, aos estudantes e às educadoras/es. Refletindo que muitas vezes as formações iniciais e, ou continuadas, estão muito aquém de possibilitar resultados na qualidade da educação brasileira. Cita-se a profissionalização docente proposta nos Parâmetros Curriculares para a educação infantil:

O trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998, p. 41).

Historicamente, ocorria a Formação em Serviço, que eram formações continuadas propostas pelo governo e não atendiam aos anseios das/os profissionais

da educação e diante disso foram criadas pelas/os próprias/os profissionais a época as Conferências Pedagógicas. Tão logo, percebe-se que os anos de história da educação brasileira, tem provocado reflexões, mas, ainda são incipientes as reflexões sobre formações continuadas oferecidas as professoras e aos professores que partam verdadeiramente dos interesses destas/es profissionais e dos interesses da comunidade escolar no âmbito de Sapucaia do Sul. Vivencia-se tempos em que as formações continuadas não dialogam com a realidade das/dos profissionais da educação e principalmente com as necessidades pedagógicas e práticas do fazer docente. Além disso, não dialoga com discursos que promovam espaços para construção da diversidade, inclusão, gênero e sexualidade e da subjetividade das pessoas que estão inseridas no espaço escolar. Nas palavras de Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2008, p.29).

Gondra (2004) e Saviani (2009) delinearam alguns caminhos percorridos pelas/os educadoras/es durante o Brasil colônia, império e república, e reverberam os retrocessos, omissões, atravessamentos que ainda se reproduzem nas formações continuadas das educadoras e dos educadores em Sapucaia do Sul. Dessa maneira, constata-se que os temas gênero e sexualidade tão cruciais para a formação das/os estudantes e das minorias historicamente excluídas, ainda são tabus e muitas vezes ausentes das formações continuadas das escolas de educação infantil de Sapucaia do Sul, como evidenciado nos calendários escolares do período de 2015-2019.

Portanto, compreende-se que o silenciamento nos discursos sobre gênero e sexualidade nos calendários escolares reproduz a compreensão estrutural da heteronormatividade como única saída para identificação, orientação e experimentação. Sendo essa, a única possibilidade proposta nos discursos escolares para as crianças e estudantes vivenciarem, experimentarem e se identificarem a partir das reflexões sobre diversidade, gênero e sexualidade. É essencial rever os regulamentos e as formas de funcionamento das instituições e não mais privilegiar a visão hegemônica sobre ser e viver o gênero e a sexualidade, que os discursos ecoem as múltiplas possibilidades de constituição das pessoas.

No ano letivo de 2016, nos meses de abril, maio, agosto e novembro evidenciou-se, no calendário escolar em questão, a expressão Selo<sup>26</sup>. Já os descritores propostos nesta pesquisa não foram encontrados nas formações continuadas do calendário. Outro dado que se observa no ano letivo em questão, é a oferta de sete formações continuadas e nenhuma delas apresenta tema proposto, até mesmo quando aparece a expressão Selo não acompanha os temas do projeto que são: racismo, homoafetividade, homofobia, transfobia, *bullying*. Conclui-se que a escola em questão em suas formações continuadas, ao que tudo indica, não apresentava devida preocupação com os temas. Parcamente preocupava-se com os registros e posterior retomada das formações continuadas junto aos profissionais da instituição. Além disso, raramente, havia registros de quem eram as/os profissionais responsáveis por ministrarem as formações continuadas. Assim pode-se inferir que os discursos terceirizados e quem os fazia não eram preocupação das equipes pedagógica e administrativa do ano letivo em tela.

No calendário do ano letivo de 2017, observou-se que o projeto Selo apareceu nos respectivos meses de abril, maio e agosto, não especificando quais temáticas do projeto foram desenvolvidas. No calendário escolar constam os meses de fevereiro, março, abril, setembro e outubro com formação continuada, mas em nenhuma das formações propostas consta a temática desenvolvida e ou as/os profissionais que a ministraram. Destaca-se que o calendário escolar de 2017 não faz menção aos descritores de gênero e sexualidade propostos nesta pesquisa.

No mês de maio consta a expressão “Fonoaudiologia na escola”, ou seja, não se sabe se era uma formação continuada ou se eram atendimentos junto às crianças. Não apresenta também a abordagem realizada pela/o profissional que tenha estado na instituição, a saber que são muitas as possibilidades no âmbito da fonoaudiologia. É preocupante, neste sentido, pois sabemos que orientações realizadas por quaisquer profissionais são passíveis do contraditório, ou seja, como a escola agiria em caso de

---

<sup>26</sup> O Selo designa o projeto proposto pela Secretaria Municipal de Educação, com objetivo de reconhecimento, acolhimento da diversidade humana acerca de temas como: racismo, homoafetividade, homofobia, transfobia, *bullying*. O projeto Selo, deveria ser desenvolvido pela escola a partir de um Plano de Ação, em que contemplasse as temáticas sugeridas pela secretaria. É salutar informar que o Projeto não era uma formação continuada para as/os educadoras/es e sim um projeto que envolvia parte da comunidade escolar e principalmente a/o Orientadora/or Educacional, professoras/es da Educação Infantil, Anos Iniciais e professora/or de Religião, História e ainda professora/or que tinha carga horária disponível. Reitera-se que os temas do projeto selo não dialogavam com o projeto político pedagógico, tendo em vista que o mesmo não aparece no PPP das escolas de educação infantil.

uma eventual prática que estivesse em desacordo com os acompanhamentos realizados pelas/os responsáveis das crianças?

É interessante perceber, que o projeto Selo carregava as expressões homoafetividade, homofobia, transfobia, *bullying*, racismo, sendo que as temáticas gênero e sexualidade poderiam ser abordadas a partir destes assuntos nas formações continuadas. Outrossim, destaca-se que as temáticas do projeto Selo eram desenvolvidas junto aos estudantes e não em formação continuada. Haja vista que a formação continuada pode possibilitar reflexões e saberes aos docentes, uma vez que os temas do projeto Selo deveriam ter sido desenvolvidos nos discursos pedagógicos das formações continuadas e não apenas em culminâncias<sup>27</sup> efetivadas junto aos estudantes.

Pondera-se que alguns dos temas do projeto Selo, estão intrinsecamente relacionados com gênero e sexualidade, embora não façam parte do Projeto Político Pedagógico da instituição, ou das formações continuadas enquanto temas de reflexão das/dos docentes. Para que possam ressignificar seus discursos, práxis e abordagens pedagógicas, uma vez que são relevantes para a diversidade e inclusão. Já que “os temas sexualidade e gênero são questões centrais no desenvolvimento humano, não pode haver omissão sobre essas questões tão fundamentais às crianças e aos adolescentes.”. (SOUZA; SILVA, 2020, p. 103).

Com relação ao calendário escolar, do ano letivo de 2018, não são encontrados os descritores gênero e sexualidade nas formações continuadas, porém considera-se imprescindível que os temas sejam debatidos e que haja reflexão sobre as novas construções socioculturais, para que os historicamente excluídos possam fazer parte desses debates e avançar na garantia de seus direitos.

Outrossim, aponta-se que o projeto Selo aparece nos meses de maio junto à expressão: culminância homofobia, no mês de agosto com o tema *bullying* e no mês de novembro a temática racismo. Refletindo desta forma há a possibilidade dos temas gênero e sexualidade serem desenvolvidos junto às crianças, entretanto, distante das formações continuadas das/os docentes.

Compreende-se no decorrer da análise do calendário de 2018, que as questões relativas a gênero e sexualidade podem ter sido trabalhadas, a partir do projeto Selo junto às crianças e não em formações continuadas. Uma vez que nos calendários

---

<sup>27</sup> Expressão utilizada pela/s escola/s para fechamento/encerramento de alguma atividade.

consta a culminância seguida da expressão homofobia, *bullying* e racismo, é possível supor que os temas foram trabalhados com as crianças, por meio de práticas de algumas/uns educadoras/es.

Novamente cabe a reflexão sobre a expressão culminância. Fazer o desfecho de práticas pedagógicas que não foram refletidas/construídas nas formações continuadas, é ficar à mercê de entendimentos e compreensões muitas vezes atreladas ao senso comum e aos discursos marginais. Essas temáticas requerem conhecimento, compreensão, empatia e serenidade sobre seus significados, amparo nas leis e não devem ser tratadas de forma marginal.

Cabe a reflexão sobre: como os temas eram apresentados nas formações continuadas? Todavia pode-se verificar que não haviam estudo acerca dos temas propostos como culminância nas formações continuadas das/os profissionais da educação da escola em questão, tendo em vista, que os temas não se faziam presentes nas formações.

Apesar disso, não é evidenciada a preocupação com a escuta das/os envolvidas/os sobre suas compreensões e reflexões acerca das temáticas homofobia, *bullying* e racismo. Cabe a inferência, devido a pouca idade das crianças (zero a cinco anos), às/aos profissionais a possibilidade de serem as/os que realizavam as atividades apresentadas como culminância e que eram entregues a SMED. O portfólio do projeto Selo, que era entregue à mantenedora, era resultado muitas vezes de práticas que visavam o cumprimento das exigências feitas pela mesma. Desta forma, reforça-se que os temas não recebiam a devida atenção junto às formações continuadas. Por outro lado, sabe-se que: “[...] escutar e construir, a partir do diálogo, o espaço de formação continuada, que é importante para que os profissionais possam acolher as necessidades que os educandos, possivelmente, venham a ter sobre sexualidade e gênero.” (SOUZA; SILVA, 2020, p. 103).

Ainda no ano de 2018, constata-se que no mês de abril ocorreu uma formação sobre autismo, não sendo especificado a/o profissional responsável. No mesmo mês aparece no calendário "Escola para pais - cuidados de higiene e saúde", destinada aos pais das turmas M1 e M2. Por fim, ainda aparece o tema "Escola para pais - cuidados de higiene e saúde", destinada à turma do Pré 1.

No mês de maio é realizada a formação "Escola para pais - doenças respiratórias", para as turmas B1 e B2. No mês de junho consta novamente no calendário a temática "Escola para pais - doenças respiratórias", para as turmas M1 e

M2. Em agosto o tema "Escola para pais - fisioterapia", para turmas B1 e B2 e também para as turmas M1 e M2.

No mês de outubro novamente a formação "Escola para pais", turmas B1 e B2, não constando o tema e por fim "Escola para pais - Fisioterapia", para a turma do Pré 1. Ainda no mês de outubro foi realizada uma formação sem tema proposto e outra sobre a BNCC e no mês de dezembro ocorreu a última formação sem tema.

Pontua-se que nas formações acima propostas aos pais ou responsáveis foram realizadas em sua maioria por profissionais da saúde e não da educação, reforçando o já refletido nessa dissertação sobre a terceirização dos discursos a outras/os profissionais. Pondera-se também sobre a ausência de temas e das/os profissionais responsáveis pelas formações, podendo assim, pensar que não havia a prática de retomadas dos temas, nem a preocupação com os discursos terceirizados de outras/os profissionais.

Compreende-se, portanto, que o desenvolvimento de formações aos pais e ou responsáveis pelas crianças da educação infantil, sejam uma forma de promoção da saúde e do bem estar físico, da prevenção de doenças sendo intimamente ligadas a práticas higienistas. Por certo, tais formações também deviam fazer parte das formações continuadas das/os profissionais da educação, refletindo a integração com toda a comunidade escolar na promoção da saúde a partir da educação.

No ano letivo de 2019, o calendário escolar aponta que os descritores da pesquisa: gênero e sexualidade não aparecem nas formações continuadas. Contudo há registro do projeto no mês de março, podendo as temáticas terem sido abordadas, embora não fazendo menção a temas.

Em maio, aparece a expressão: culminância homofobia, no mês de junho não constando tema proposto, em agosto aparece o tema: culminância *bullying*, no mês de novembro a temática: culminância racismo e por fim no mês de dezembro não há registro de tema. Infere-se assim a possibilidade das temáticas gênero e sexualidade terem sido ou não desenvolvidas junto às crianças, a partir do projeto Selo.

É sabido que o projeto Selo era desenvolvido por determinadas/os profissionais da educação para atender as demandas da SMED, com a possibilidade de envolver apenas algumas crianças. É preocupante que temas tão importantes do projeto Selo possam não ter sido desenvolvidos nas formações continuadas como espaços de reflexão de todas/os as/os profissionais da educação. Sendo assim, envolvendo, efetivamente, todas as crianças e não apenas uma turma ou outra.



Observa-se no levantamento junto aos calendários escolares que não há menção a profissionais que sejam as/os responsáveis pela condução destas temáticas (homofobia, racismo, *bullying*). É pertinente inferir que a culminância do projeto Selo, ficava sob a responsabilidade de uma ou um professora/or, mas, efetivamente nas formações continuadas essas temáticas não eram realizadas com as/os profissionais das escolas como demonstram os calendários escolares.

Por fim, fica evidente que os temas eleitos pela SMED a partir do Projeto Selo, na época, não consideravam a faixa etária que as crianças da educação infantil tinham, eram de zero a cinco anos, ou seja, as particularidades do desenvolvimento e crescimento das crianças ficavam ocultas, marginalizadas. Tão logo, compreende-se que as dinâmicas dos discursos sobre gênero e sexualidade poderiam perpassar nas formações continuadas e refletir em práticas e discursos que privilegiam a diversidade e a inclusão com as crianças. Tendo em vista que as temáticas do projeto Selo, caso fossem trabalhadas com as crianças da educação infantil, considerando as especificidades da faixa etária, a partir das práticas e discursos pedagógicos, evitariam a reprodução de um fazer alicerçado em pedagogias higienistas, no binarismo, na heteronormatividade e no ocultamento da diversidade.

Desta forma, depreende-se que gênero e sexualidade devem ser trabalhados a partir da chegada da criança na escola (zero ano), tendo em vista que as/os profissionais da educação necessitam refletir sobre seus discursos e suas práticas com os bebês e crianças, considerando alguns aspectos como: organização da sala, cuidados com a higiene, seleção dos brinquedos, as brincadeiras, os jogos, como dispõem os bebês nos espaços, ou seja, como são as práticas e discursos das/os profissionais da educação infantil sobre “coisas de menino, coisas de menina”.

Ao analisar o Quadro 3 Calendários de formações continuadas da escola 1, adiantamos os dados do Quadro 5 participação na escolha dos temas para as formações continuadas, no qual as/os respondentes afirmam que 13 (32,5%) participam das escolhas dos temas nas formações continuadas com muita frequência/frequentemente e 16 (40%) das/os respondentes afirmam não participar das escolhas dos temas das formações continuadas.

Quadro 3 - Calendários<sup>28</sup> de formações continuadas escola 1.

| ANO  | FEV  | MAR                                | ABR   | MAI  | JUN  | JUL   | AGO   | SET  | OCT   | NOV  | DEZ                          |
|------|--|------------------------------------|---|--|--|---|---|--|---|--|------------------------------|
| 2005 | (Nada consta)                                      | (Nada consta)                      | Formação pedagógica da SMED (sem tema proposto).  | Formação Pedagógica Pré I e II (sem tema proposto)   | Formação pedagógica Pré I e II (sem tema proposto).  | Não há registros.                           | Não há registros.   | Formação pedagógica Pré I e II (sem tema proposto) | Formação pedagógica Pré I e II (sem tema proposto).   | Não há registros.  | Não há registros.            |
| 2006 | Formação pedagógica na escola (sem tema proposto). | Formação SMED (sem tema proposto). | Formação pedagógica Formação Selo (sem tema proposto).  | Formação Selo, (sem tema proposto).<br>Fonoaudiologia-escolar.                             | Não há registros.  | Não há registros.                           | Formação do Selo (sem tema proposto).                               | Formação pedagógica (Sem tema proposto).           | Seminário de Educação Infantil (sem tema proposto).   | Entrega do portfólio Selo.                               | Não há registros.            |
| 2007 | Não há registros                                   | Realização Selo.                   | Formação (sem tema proposto).   | Saúde bucal e doenças respiratórias - Profissionais do posto de saúde.                     | Formação de professores (sem tema proposto).<br>Escola de pais/bêrbero (sem tema proposto).  | Formação Selo (sem tema proposto).          | Não há registros.   | Não há registros.                                  | Não há registros.   | Não há registros.  | Não há registros.            |
| 2008 | Início do ano letivo.                              | "Não há registros."                | Formação Continuada (Autismo).<br>Escola para pais Saúde - Cuidados de higiene e saúde. (M1 e M2) Profissional da saúde.<br>Escola para pais Saúde - Cuidados de higiene e saúde (Pré - I). | SELO Culminância Homódia.<br>Escola para pais Saúde - Doenças respiratórias saúde B1 e B2. | Escola para pais Saúde - Doenças M1 e M2.  | Formação Continuada (conata como cancelada) | Escola para pais Saúde - Fisioterapia M1 e M2.                      | Não há registro.                                   | Escola para pais Saúde B1 e B2.<br>Formação Continuada (Sem tema proposto).<br>Formação sobre BNCC.<br>Escola para pais Saúde - Fisioterapia Pré - 1. | Selo Culminância Raciismo.                               | Formação (sem tema proposto) |
| 2009 | Formação atendentes (sem tema proposto).           | Reunio Selo (sem tema proposto).   | Formação em (sem tema proposto).  | Formação Pedagógica (sem tema proposto).   | Escola para pais Atenção aos cuidadores da Criança.<br>2ª Formação Pedagógica (sem tema proposto).<br>Reunio Selo (sem tema proposto). | Não há registro de formação.                | SELO Culminância Bullying.<br>Formação da Rede (sem tema proposto). | Formação (sem tema proposto)                       | 3ª Formação Pedagógica (sem tema proposto).   | SELO Culminância Raciismo.<br>Entrega de Portfólio Selo. | Entrega do Selo              |

Fonte: Elaborado pelo autor em 2021.

<sup>28</sup> Nos quadros 03 e 04, o mês de janeiro não consta, tendo em vista que é o período em que todas as escolas da rede pública municipal estão fechadas, em razão do período de férias das/os trabalhadoras/es em educação. Neste período a comunidade deve buscar informações e documento/s na Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Em continuidade, o quadro 4 (Escola 2) retrata as formações continuadas ocorridas nos anos letivos de 2015 a 2019. Destaca-se que nos anos letivos de 2015, 2016, 2017 e 2018, a instituição de ensino não localizou os calendários referentes a estes períodos letivos, não sendo possível fazer a investigação e os mesmos também não foram localizados na SMED.

O calendário escolar do ano letivo de 2019 especifica que no mês de fevereiro houve a formação com os atendentes, com auxiliares de disciplina; formação com as manipuladoras de alimentos ambos sem temas propostos.

No mês de março consta apenas reunião Selo, já em abril os registros mostram: formação da Rede Escola sem tema específico e sem registro.

Em maio evidencia-se a primeira formação sem tema proposto; a culminância homofobia projeto Selo; dia municipal contra a homofobia e transfobia.

Nos meses de junho e julho não constam registros. Em agosto há registro de formação de manipuladoras de alimentos; culminância *bullying*; formação da Rede na Escola sem tema proposto.

Em setembro não constam registros, já em outubro houve a segunda formação pedagógica sem tema proposto.

No mês de novembro os registros mostram: culminância racismo projeto Selo e ainda a entrega do portfólio do projeto Selo.

Por fim, no mês de dezembro consta a entrega do projeto Selo Escolar; terceira formação pedagógica sem tema proposto. Inferindo-se que os descritores: gênero e sexualidade, propostos nesta pesquisa, podem ter sido trabalhados com algumas crianças e algumas/uns profissionais da educação por meio do projeto.

No calendário escolar de 2019 os temas gênero e sexualidade são trabalhados a partir do projeto Selo tendo em vista as temáticas: racismo, homoafetividade, homofobia, transfobia e *bullying*. No entanto, as três formações pedagógicas que envolvem as/os educadoras/es não constam os temas propostos, possibilitando a inferência de que as formações continuadas das/os docentes não necessariamente dialogavam com as temáticas do projeto Selo.

É significativo que a escola e a mantenedora percebam a urgência sobre a importância do arquivamento e guarda correta dos documentos oficiais, tendo em vista que são registros que mostram a caminhada administrativa e pedagógica da escola no decorrer do ano letivo. Podendo, sempre que necessário, servir para retomadas e demonstrar que efetivamente os dias e horas do ano letivo foram cumpridas e sendo

capaz de contribuir para as ressignificações do Projeto Político Pedagógico e do Regimento escolar.

Complementa-se que os calendários escolares, são documentos que comprovam que a instituição de ensino fez os dias letivos e carga horária obrigatória e, também, tenham cumprido com as formações continuadas, conforme determina a lei. Outrossim, fica evidenciada a negligência, omissão com o arquivamento e guarda dos documentos, tendo em vista que não foram localizados os calendários de 2015, 2016, 2017 e 2018, pelas equipes pedagógica e administrativa da respectiva instituição de ensino e da SMED. O PME de Sapucaia do Sul de 2015-2025, prevê que: “1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da Educação Infantil, [...]”. (PME, 2015, p. 23).

Sobre o projeto Selo, reforça-se que era desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação junto às escolas de toda a rede municipal, em que determinava a execução das temáticas *bullying*, homofobia, transfobia e racismo. Observa-se que a SMED exigia um portfólio das instituições com o objetivo de, ao final do ano letivo, fazer uma culminância e premiar os projetos realizados pelas instituições da rede pública municipal.

Reflete-se que os calendários escolares não demonstravam que as temáticas *bullying*, homofobia, transfobia e racismo eram pensadas/discutidas nas formações continuadas, mas sim, temas apresentados por algumas turmas, possivelmente havia intervenção direta da/o professora/or, na execução e organização do projeto Selo, em se tratando de educação infantil.

Os dados da pesquisa indicam que as formações continuadas não eram espaços para qualificação dos discursos das/os educadoras/es sobre gênero e sexualidade. Desta forma, a escola muitas vezes reproduz os discursos reacionários, que também atingem as/os profissionais da educação e que reflete no não reconhecimento da diversidade e, especialmente, no que se refere aos temas gênero e sexualidade, os quais são abolidos das discussões e reflexões das formações continuadas.

O que se pode compreender, ainda, sobre os temas do projeto Selo apresentados nos calendários escolares é que diante das exigências feitas pela mantenedora os projetos eram feitos por algumas/uns professoras/es, envolvendo algumas turmas de forma objetiva, contudo não refletiam uma proposta pedagógica pensada, gestada e praticada por todas/os da comunidade escolar, podendo em

algumas situações tais culminâncias serem feitas apenas pelas/os próprias/os educadoras/es e entregue a SMED, como forma de seguir as exigências do projeto Selo.

Nesta perspectiva, é útil corroborar sobre a importância do PPP para as instituições de ensino, sendo um instrumento que deve ser construído anualmente com vistas a promover as necessidades administrativas e, principalmente, pedagógicas, devendo ser dialogada, refletida e pensada pela e para a comunidade escolar. Sendo que as/os educadoras/es com discurso de contestação e sob o viés democrático preservem os espaços para a reflexões sobre diversidade, inclusão, gênero e sexualidade.

Desse modo, sugere-se que os temas propostos no projeto Selo deveriam, também, evidenciar-se nas formações continuadas das/os profissionais da educação a fim de que pudessem criar abordagens, para contemplar as novas compreensões, que as construções históricas, culturais, políticas, econômicas e sociais trazem sobre os temas *bullying*, homofobia e racismo. É importante considerar as peculiaridades da faixa etária das crianças da educação infantil e ainda fazer as intersecções entre diversidade, gênero, sexualidade e outros temas.

Pode ser inquietador quando as/os profissionais são colocadas/os à frente de projetos e ações sem que haja uma qualificação sobre os discursos e as significações dos temas propostos. É justo pensar que as consequências em não trabalhar gênero e sexualidade podem ter suas origens associadas às questões de racismo, homofobia, transfobia e bullying. À vista disso, é acertado que a equipe administrativa e pedagógica da escola estejam alicerçadas em pressupostos teóricos que orientem os discursos e as práticas pedagógicas nas escolas, tudo isso com o intuito de prover a diversidade, inclusão, gênero e sexualidade. Por isso “Não se pode continuar fazendo formação continuada como se à volta de todos não houvesse corpos com desejos.”. (SOUZA; SILVA, 2020, p. 105).

Convém ressaltar, a importância dos calendários escolares para a organização administrativa e pedagógica das instituições de ensino. Dito isto, reforça-se o que é proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, no: “Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.”. (BRASIL, 1996). Pontua-se a importância da participação das professoras, professores e demais membros da comunidade escolar

na elaboração e construção do calendário escolar para que sejam instrumentos construídos e reflitam as necessidades e urgências pedagógicas da instituição.

Desta forma, a instituição de ensino pode prever que as formações continuadas sejam também respostas ao PPP observando que as minorias, historicamente, excluídas, como já refletidas nesta dissertação, sejam retiradas da invisibilidade, clandestinidade, do ocultismo e sejam contempladas nos discursos e nas práticas pedagógicas.

E ainda, constata-se que as/os responsáveis pelas formações em questão, muitas vezes, eram enfermeiras/os, fonoaudiólogas/os, psicólogas/os e raras vezes, as formações eram efetivamente, feitas por educadoras ou educadores. Para Silva: “[...] nas escolas, fala-se de um corpo sexuado e de uma sexualidade que necessita ser contida, controlada. Fala-se de sexo a partir das palavras legítimas das ciências médicas e psicológicas.”. (SILVA, 2007, p. 121).

Não é proposto a exclusividade do discurso para as/os profissionais da educação nas formações, mas, a participação mais efetiva de educadoras e educadores na construção e nas escolhas dos temas das formações continuadas. As crianças e os/as estudantes necessitam que as/os profissionais da educação sejam as/os protagonistas nestes discursos, pois assim haverá a possibilidade para a quebra de paradigmas frente aos discursos e práticas no espaço escolar, ou seja, o discurso docente ganha forma nos discursos e nas práticas pedagógicas.

Percebe-se que as educadoras e os educadores não são protagonistas nas formações continuadas conforme demonstrado nos calendários escolares e esse protagonismo é terceirizado a outras/os profissionais. Reforça-se que os calendários das escolas pesquisadas o nome das/os profissionais da enfermagem, fonoaudiologia e psicologia e seus respectivos nomes próprios aparecem muitas vezes nos registros dos calendários escolares. Infere-se, desse modo, que o discurso sustenta o lugar de fala de outras/os profissionais que não as/os profissionais da educação nas formações continuadas. Em suma é necessário que o protagonismo das/os profissionais da educação seja assumido para possibilitar a formação cidadã guiada pela participação democrática. Nesta acepção, Seffner orienta que:

[...] escola deve evitar a excessiva “terceirização” na abordagem dos assuntos de gênero e sexualidade. Em geral, as escolas gostam de chamar gente de fora para falar sobre estes temas. Claro que é interessante ouvir a opinião de especialistas, mas não é bom passar a ideia de que os professores não entendem nada e sempre tem que vir gente de fora falar do assunto. O

mais adequado é que alguns professores se dediquem aos temas do gênero e da sexualidade, fazendo formação, e atuando junto às classes de alunos nestes temas, bem como dialogando com os convidados trazidos em momentos especiais. Claro que isso depende das mantenedoras, que deveriam fornecer ocasiões de formação aos docentes. (SEFFNER, 2014, p. 12).

Mas, evidentemente, é justo refletir que as/os educadoras/es podem ser fruto de uma formação inicial deficitária que, muitas vezes, as/os qualificam para ministrarem conteúdos específicos de áreas determinadas da formação inicial. Logo “[...] busca-se forjar currículos e identidades que possam romper com a visão reacionária. Busca-se, por esse motivo, romper com os determinismos e a visão binária de homem e de mulher, de feminilidades e masculinidades.”. (SOUZA *et al.*, 2021, p. 19).

Constata-se que os temas gênero e sexualidade ficam de fora das formações continuadas, tendo em vista que as/os profissionais podem ou não se sentirem seguras/os para executarem as formações continuadas junto aos seus pares e demais membros da comunidade escolar. Raramente se encontram espaços, nas formações continuadas, para que esses temas possam problematizar determinismos morais que favorecem o desrespeito, a discriminação, a exclusão, a marginalização, a segregação e a violência das/os historicamente excluídas/os.

À vista disso, é oportuno trilhar os caminhos já percorridos pela educação brasileira, fazendo todas as reflexões acerca das mazelas que ainda insistimos em estruturar frente às minorias historicamente excluídas. Como já citado por Louro:

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2001, p. 5).

Nesta continuidade ao colocar luzes acesas sobre gênero e sexualidade na formação continuada da educação infantil da rede pública municipal de Sapucaia do Sul, evidencia-se o quão importante é para que se possa forjar espaços de qualificação dos discursos e do fazer docente, haja vista que é necessário a fundamentação teórica para que os discursos e as práticas pedagógicas possam

responder às demandas das/os profissionais, estudantes e demais membros da comunidade escolar.

Aprecia-se que a formação continuada requer tema/s e é um momento do calendário escolar em que educadores, educadoras e demais profissionais da educação vão refletir sobre as necessidades pedagógicas das crianças, das/os estudantes, que fazem parte do espaço escolar, o que não fica evidente nos calendários pesquisados. Neste sentido “[...] gênero e sexualidade, mesmo quando não se fazem presentes nas práticas pedagógicas, são circulantes nos discursos não ditos e se manifestam nos discursos “silenciados” das pessoas e da escola.” (SOUZA *et al.*, 2021, p. 17). Conforme os autores orientam, os discursos não ditos podem reproduzir alicerces de uma sociedade preconceituosa, reacionária, excludente, violenta, neste sentido é imprescindível sair do “anestesiamento entorpe” do espaço educativo.

Salienta-se que as formações continuadas não devem ser espaços improvisados, com tempo escasso e, principalmente, destinadas à equipe administrativa e pedagógica fornecer orientações de informes, os quais podem ser entregues individualmente aos membros da comunidade escolar. É proveitoso valorizar os espaços de formação continuada e realmente ter objetividade para que possam parar de reproduzir velhos discursos reacionários. E ainda, precisa-se compreender que o calendário escolar reflete todas as ações e práticas desenvolvidas por todas/os da comunidade escolar. Diante disso, as formações continuadas são espaços para as/os profissionais da educação refletirem sobre suas práticas e seus discursos.



Quadro 4<sup>29</sup> - Calendários de formações continuadas escola 2.

| ANO  | FEV  | MAR.             | ABR.                     | MAI.   | JUN.          | JUL.          | AGO.   | SET.          | OUT.                                | NOV.  | DEZ.   |
|------|--|------------------|--------------------------|--|---------------|---------------|--|---------------|-------------------------------------|---|--|
| 2015 | *  | *                | *                        | *  | *             | *             | *  | *             | *                                   | *   | *  |
| 2016 | *  | *                | *                        | *  | *             | *             | *  | *             | *                                   | *   | *  |
| 2017 | *  | *                | *                        | *  | *             | *             | *  | *             | *                                   | *   | *  |
| 2018 | *  | *                | *                        | *  | *             | *             | *  | *             | *                                   | *   | *  |
| 2019 | Formação com os Atendentes. Formação Auxiliares de Disciplina. Formação Manipulador as de alimentos. | Reunião do Selo. | Formação da Rede Escola. | 1ª Formação pedagógica (sem tema) Culminância da Homofobia – Selo Municipal Contra Homofobia e Transfobia. | (Nada consta) | (Nada consta) | Formação Manipulador as de alimentos Culminância Bullying. Formação da Rede na Escola. | (Nada consta) | 2ª Formação pedagógica (sem tema).. | Culminância Racismo – Selo Entrega de Portfólio - Selo. | Entrega do Selo Escolar 3ª Formação pedagógica (sem tema). |

Fonte: Elaborado pelo autor, em 2021.

<sup>29</sup>\*Os calendários escolares dos anos letivos de 2015, 2016, 2017 e 2018, não foram localizados pelas equipes administrativa, pedagógica da escola e da SMED.

A escola 3 e a escola 4 não disponibilizaram os calendários de 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019, tendo em vista que não foram localizados pela atual equipe administrativa, pedagógica da escola e também não foram localizados pela SMED. À vista disso, não foi possível investigar os calendários e verificar se os descritores de gênero e sexualidade estavam presentes nas formações continuadas dos anos letivos destas respectivas instituições.

Desta forma reflete-se sobre o silenciamento institucional e não sobre os temas que poderiam ter circulado nas formações continuadas. É importante ponderar que quando a escola não “fala” sobre gênero e sexualidade o corpo “fala”, a sala de aula “fala”, a forma das mesas “falam”, o arranjo do pátio “fala”, as normas “falam”, o controle “fala”, o não dito “fala”, ou seja, tudo “fala” sobre gênero e sexualidade. Ledo engano pensar que os silenciamentos nos discursos e nas práticas pedagógicas, não demonstram os gritos das necessidades que os corpos possuem. (FOUCAULT, 2019). A formação continuada destina-se para que:

[...] professoras/es, gestoras/es e toda a equipe técnica deve estar voltada para a percepção das questões de gênero. Em se tratando de práticas naturalizadas em nosso cotidiano, é importante que muita energia e esforço contínuo sejam despendidos no questionamento de nossas ações e preconceitos, visando construir uma escola mais acolhedora. (LINS *et al.*, 2016, p.64).

No entanto, o descaso e eventualmente a incompetência com o extravio dos calendários escolares por parte das instituições em questão, demonstram a falta de qualificação e preparo administrativo e pedagógico com o arquivamento e a guarda dos documentos oficiais. Reforça-se que o extravio de documentos públicos é grave e que há legislação específica para arquivamento, guarda e descarte.

Assinala-se que o calendário escolar não é qualquer bloco de anotações, ele é um documento que organiza a escola administrativamente e, em especial, pedagogicamente, sendo documento obrigatório em todas as instituições de ensino da rede pública e privada do município de Sapucaia do Sul/RS. Conforme orienta o parecer nº 036/2006 do Conselho Municipal de Educação no item “8, Calendário escolar: é o agendamento das mais variadas atividades promovidas pela escola durante um semestre ou ano letivo.”. (CME, 2015, p.7).

Por fim, sugere-se que as/os responsáveis pelas instituições sejam orientadas/os e instruídas/os sobre a guarda, arquivamento e preenchimento de

documentos oficiais para que possam servir de subsídios para reflexão sobre os discursos e práticas pedagógicas.

## **5.2 O que Pensam as/os Docentes Sobre a Formação Continuada e os temas Gênero e Sexualidade?**

Neste tópico, serão apresentados os gráficos oriundos da aplicação do questionário de pesquisa junto às professoras e aos professores das escolas de educação infantil. Para análise e discussão foi realizada articulação e triangulação dos materiais obtidos na pesquisa. Mostra-se com os resultados auferidos, com a aplicação do questionário, que todas/os as/os participantes do universo pesquisado responderam a maioria das questões propostas, ou seja, houve adesão por parte das/os profissionais na participação da pesquisa.

Através da ilustração do gráfico 13 apresenta-se as informações referentes ao sexo das/os participantes da pesquisa. As respostas evidenciam que: 36 participantes (90%) reconhecem seu sexo como feminino, 3 (7,5%) como masculino e 1 (2,5%) como outro, não obtiveram respostas para a opção “Prefiro não dizer”. Destacadamente, observa-se a identificação como Outro no gráfico 13, demonstrando que há pessoas com outras identificações e que precisam de espaços para se fazerem visíveis nos discursos e nas pedagogias escolares. Reforça-se por este ângulo a primazia do sexo feminino, que atuam na educação infantil na rede pública municipal de Sapucaia do Sul. Nesse sentido, Lobo aponta que:

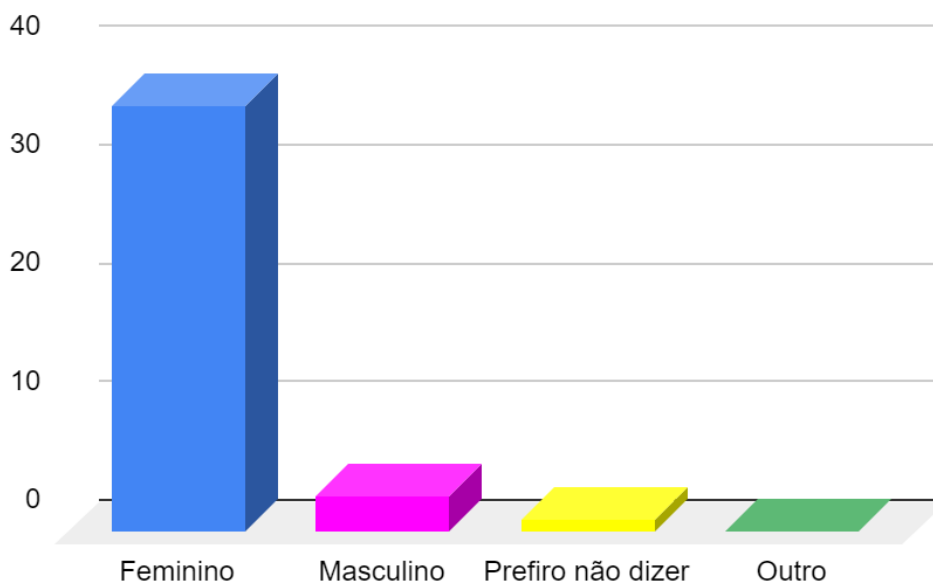
Ao repensar o papel da mulher na sociedade e problematizar o discurso hegemônico de procriadora e cuidadora da família faz-nos refletir que, gênero passa a ser uma categoria de análise que nos possibilita perceber as diferenças socialmente construídas entre homens e mulheres, mulheres e mulheres e homens e homens. (LOBO, 2019, p. 72-73).

Na sequência, nota-se que a maioria das/os profissionais, que atuam nas escolas de educação infantil de Sapucaia do Sul, se identificam como do sexo feminino, apesar disto, outras pessoas com outras identificações também começam a ocupar estes espaços, que culturalmente eram, majoritariamente, primazia de mulheres.

Comparando os dados obtidos com o questionário da pesquisa e com o Censo da Educação Básica de 2020, é notório a prevalência do sexo feminino no âmbito

nacional e também no município de Sapucaia do Sul. De acordo com o Censo da Educação Básica – 2020, na educação infantil brasileira, atuam 593 mil docentes, sendo que 96,4% são do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino. (BRASIL, 2021).

Gráfico 13 – Sexo



Fonte: Elaborado pelo autor, em 2022.

Na finalidade de averiguar a faixa etária das/os participantes da pesquisa optou-se por elaborar o seguinte questionamento: “Qual sua faixa etária?” que resulta no gráfico 14. Os dados obtidos das/os respondentes representam que: 13 (33,3%) tem a idade de 42 a 49 anos, 13 (33,3%) de 34 a 41 anos, 7 (17,9%) de 26 a 33 anos, 5 (12,8%) possuem 50 anos ou mais e 1 respondente (2,6%) de 18 a 25 anos. Verifica-se que uma/um das/os respondentes preferiu não contribuir com sua participação nesta etapa do questionário, como demonstra o gráfico.

Diante do exposto, nota-se que a maioria das/os participantes têm as idades entre 34 e 49 anos (66,66%), embora a idade não signifique que as/os participantes estão há tempos na educação infantil. Mas ainda pensa-se que algumas/uns profissionais podem estar atuando há mais tempo na educação. Portanto podem possuir maior experiência e informações relevantes sobre as formações continuadas e os temas propostos nos calendários de 2015 a 2019. É notável que o tempo de atuação destas/es profissionais na educação apenas sugerem contribuições no

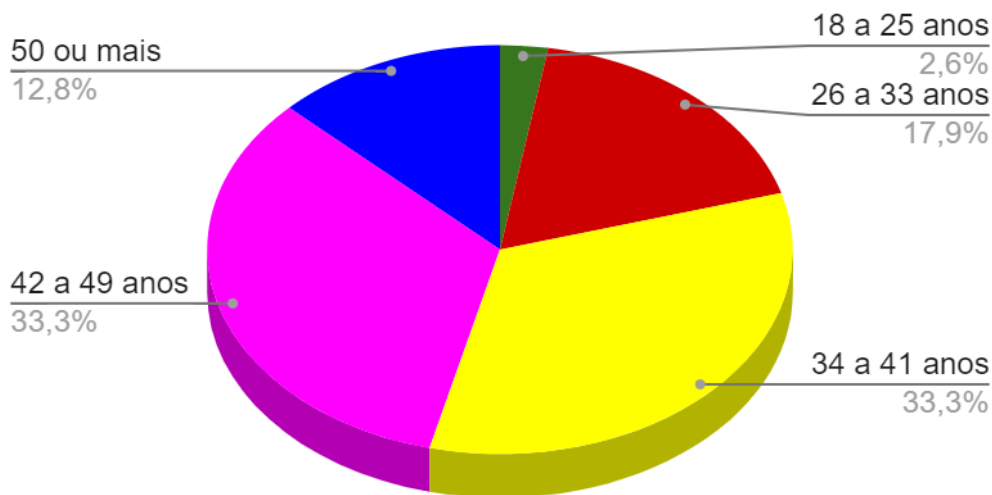
tocante às experiências nas formações continuadas. Logo o Censo da Educação Básica de 2020, demonstra que a distribuição das idades das/os docentes na educação infantil se concentra nas faixas de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos, o que é evidenciado no gráfico 14. (BRASIL, 2021).

Conseqüentemente, no que se refere à qualificação na formação inicial e ou continuada destas/es profissionais, é possível refletir sobre certa precarização na educação brasileira sobre múltiplos atravessamentos. Sob este ponto de vista “há necessidade de currículos acadêmicos que possam sustentar a formação dos futuros educadores com saberes interdisciplinares.” (SOUZA, *et al.*, 2021, p. 18). Posto isso, pondera-se que muitas vezes a desqualificação na formação inicial e na formação continuada das professoras e dos professores são reflexos também do lugar em que os agentes públicos colocam a educação. Como explica Lima e Moura:

Na formação continuada do professor nas escolas brasileiras, tanto públicas quanto particulares, pouco foi desenvolvido em relação às novas habilidades, sobretudo aquelas necessárias para o uso intencional de tecnologias digitais, o que reflete diretamente na continuidade de práticas pedagógicas. (LIMA; MOURA, 2015, p. 128).

Conforme apresentado nesta dissertação com a historicização da formação inicial e continuada e ainda com os resultados apresentados na análise das formações continuadas nos calendários da educação infantil no período de 2015 a 2019. Recuperando palavras já ditas, é interessante que a qualificação das/os profissionais da educação seja consolidada em saberes acadêmicos, práticas pedagógicas em que crianças, adolescentes, adultas/os e idosas/os tenham possibilidades de aprendizagem e construção de suas identidades.

Gráfico 14 - Faixa etária das/os participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, em 2022.

Por conseguinte, para fins de analisar qual a formação das/os profissionais que atuam nas escolas de educação infantil, indagou-se sobre “Qual a sua formação profissional?”, que resulta no gráfico 15. Neste contexto, as respostas mostram que 33 (82,5%) das/os respondentes possuem graduação em Licenciatura, já 7 (17,5%) das/os respondentes têm a formação no curso Normal.

Verifica-se com base no gráfico que o índice 82,5% dos profissionais com nível superior é expressivo. “[...] o processo de formação de professores deve ser contínuo como forma de desconstruir enlaces culturais do tempo do patriarcado [...]” (SILVA *et al.*, 2021, p. 121-122). Por essa razão, pontua-se o previsto no PME 2015-2025 de Sapucaia do Sul a valorização das/os profissionais da educação: “O Plano de Carreira, prevê, ainda, a oferta da Gratificação de Incentivo ao Desenvolvimento Profissional (GIDP), para que o (a) professor (a) possa cursar sua primeira graduação.”. (PME, 2015, p. 65). Reforça-se que o município está situado na região metropolitana da grande Porto Alegre com faculdades e universidades presenciais e com educação a distância, possibilitando desta forma muitas alternativas para a formação inicial e continuada das/os profissionais da educação em nível superior.

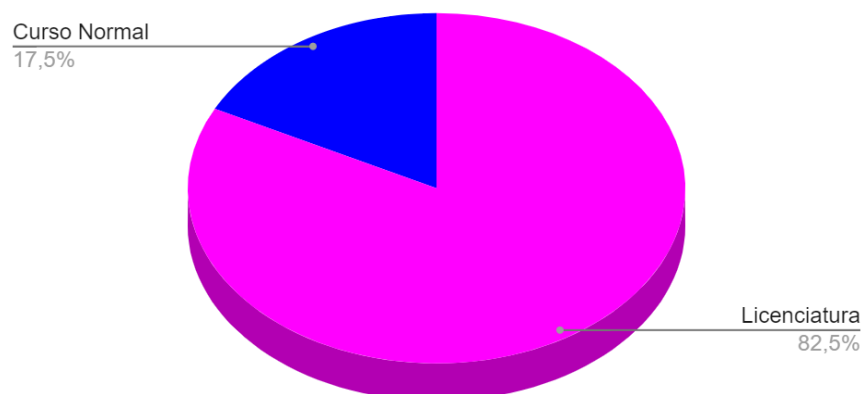
Pondera-se que a formação em nível superior não garante a qualificação profissional da pessoa, haja vista conforme pontua Lelis: “[...] nas últimas décadas

proliferaram cursos noturnos de ensino superior em escolas privadas sob condições de funcionamento muito precárias, e que “seria ingênuo acreditar que a formação inicial pode ser o único motor de profissionalização [...]”. (LELIS, 2001, p. 46).

O resultado de 82,5%, das/os entrevistadas/os com formação em nível superior, pode ter sido impulsionado pelo auxílio financeiro municipal, pela iniciativa do governo federal com vagas em universidades públicas e privadas para formação de educadoras e educadores para obtenção da primeira e ou segunda licenciatura. E outro aspecto substancial é a possibilidade de mudança de nível que é proposta no Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Sapucaia do Sul, que eleva o salário em 50% sob o respectivo vencimento com a apresentação do diploma em licenciatura.

Comparando os dados do Censo Escolar de 2020, observa-se a escolaridade, que 79,1% possuem nível superior completo (76,5% em grau acadêmico de licenciatura e 2,6% em bacharelado), 14,3% têm curso de ensino médio normal/magistério. E ainda o Censo identificou que 6,6% têm nível médio ou inferior. Embora seja perceptível que desde 2016, há um crescimento gradual no percentual de docentes com nível superior completo atuando na educação infantil, de 64,1%, em 2016, para 76,5%, em 2020. Enquanto que os dados obtidos no gráfico 14 demonstram que no município de Sapucaia do Sul são 82,5% com licenciatura, 17,5% com formação em curso normal e não há profissionais concursados para docência na educação infantil que tenham bacharelado, com nível médio ou inferior como apresentado no Censo da Educação Básica em outros municípios do Brasil. (BRASIL, 2021).

Gráfico 15 - Formação profissional



Fonte: Elaborado pelo autor, em 2022.

Em continuidade, com vistas a averiguar sobre as escolhas dos temas trabalhados nas formações continuadas, formula-se a seguinte questão: “Você participa da escolha dos temas das formações continuadas? Sendo a resposta SIM, informe a frequência?”. Diante das respostas se tem o seguinte resultado, como apresenta o quadro 5 e o gráfico 16.

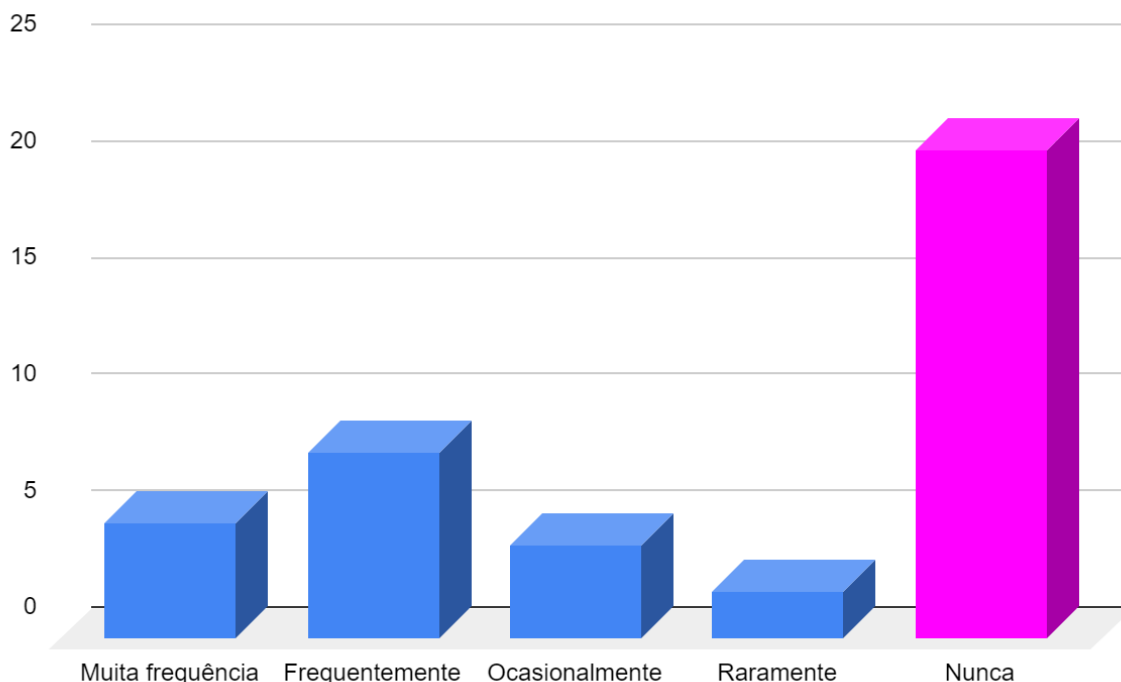
Quadro 5 - Participação na escolha dos temas para as formações continuadas

| Muita frequência | Frequentemente | Ocasionalmente | Raramente | Nunca      |
|------------------|----------------|----------------|-----------|------------|
| 5 (12,5%)        | 8 (20%)        | 4 (10%)        | 2 (5%)    | 21 (52,5%) |

Fonte: Elaborado pelo autor, em 2022.



Gráfico 16 - Participação na escolha dos temas das formações continuadas



Fonte: Elaborado pelo autor, em 2022.

Diante do exposto, reflete-se que 13 (32,5%) das/os respondentes participam das escolhas dos temas nas formações continuadas com muita frequência/frequentemente. No entanto, 21 (52,5%) das/os respondentes afirmam não participar das escolhas dos temas das formações continuadas.

Os dados obtidos no quadro 5, são preocupantes, pois concede verificar a omissão expressiva por parte das professoras e dos professores, em não participar da escolha dos temas das formações continuadas, permitindo a análise de que o projeto educacional seja fragmentado e não responde aos propósitos que são uma educação com padrão mínimo de qualidade. Presume-se que possa ser uma omissão da gestão da escola e ou da própria mantenedora com o planejamento e estratégias com as formações continuadas. Nos espaços escolares é possível ressignificar a falta de recursos pedagógicos, espaços físicos, mas não é possível pensar e melhorar o ensino e as aprendizagens com práticas isoladas e fragmentadas.

Observa-se que é benéfico que as/os profissionais estejam cientes da importância da formação continuada, enquanto espaço qualificador de seu discurso e de sua prática pedagógica, dessa maneira ampliando a participação das/os docentes de forma expressiva e comprometida com o desenvolvimento do ensino e das

aprendizagens. Ademais “[...] a função docente está para além de domínios técnicos da profissão. Somos provocados a trazer a voz dos silenciados para dentro do espaço escolar [...]”. (SOUZA *et al.*, 2021, p. 26).

Não é cabível que a participação das professoras e professores, na escolha dos temas das formações continuadas, esteja vinculada ao preenchimento de uma lista posta sobre a mesa na sala das/os profissionais da educação, ou ainda, a uma breve consulta realizada por membros da equipe pedagógica e administrativa no intervalo das/os profissionais. Sobre o envolvimento das educadoras e educadores com as formações continuadas, é acertado que sejam realizados em momentos em que haja tempo para as reflexões sobre os temas, observando as necessidades de toda comunidade escolar e quem serão os profissionais que terão sua inserção nas formações continuadas.

É conveniente que a equipe pedagógica e administrativa crie espaços para discussão e construção das temáticas para as formações continuadas, de forma competente, comprometida e que sejam reflexões das necessidades de ensino, aprendizagens e que considere as dinâmicas sociais que circulam nos espaços internos e externos da escola sobre as múltiplas possibilidades de ser e viver gênero e sexualidade.

Data maxima venia, observa-se que as práticas gestadas dão conta da improvisação em que o ensino é proposto nas instituições de educação infantil pela coordenação da respectiva modalidade. É oportuno que haja políticas públicas na esfera federal, estadual e municipal para que ajam efetivamente de forma responsável, por parte dos agentes públicos, a entrada de todas as crianças em idade escolar, o combate à evasão e oferta de educação de qualidade a todas e todos.

Ainda na perspectiva das formações continuadas, na finalidade de verificar se as formações, após sua realização, têm sido retomadas como discussões ou reflexões pela equipe pedagógica, apresenta-se o gráfico 17, correspondente ao questionamento: “Os temas abordados nas formações continuadas de sua escola são retomados em outros momentos pela equipe pedagógica da escola?”.

As respostas indicam que das/os 40 respondentes: 18 (45%) mencionam que, às vezes, há essa retomada, 11 (27,5%) disseram que sim, já 11 (27,5%) responderam que não. Com isso, reforça-se que é necessário que todos os temas sejam retomados para que possam refletir sobre os resultados que se chegou ou se

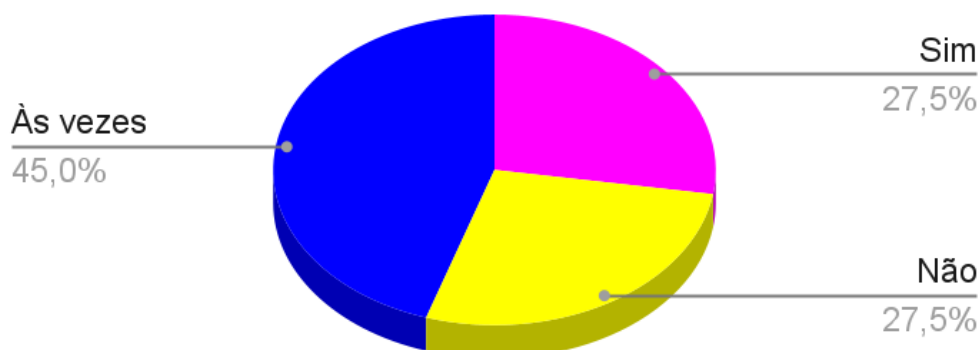
deseja chegar com as temáticas trabalhadas, buscando, desta maneira, evitar a fragmentação do projeto educativo.

Isto posto, retoma-se a importância do protagonismo da professora, do professor com as pedagogias que se desenvolvem no espaço escolar. Sendo necessário "refletir sobre os discursos que circulam nos espaços sociais, culturais, religiosos, científicos, políticos e principalmente na escola, é compreender que os sujeitos destes espaços são resultados das construções histórico-sociais de seu tempo.". (SOUZA; SILVA, 2020, p.2).

Nesta lógica, observa-se que 18 (45%) mencionam às vezes e 11 (27,5%) responderam que os temas não são retomados. Isto pode estar associado à fragmentação do planejamento das práticas pedagógicas das instituições e da própria mantenedora com o descompasso com a educação da rede pública municipal. Acrescenta-se que o descaso pedagógico em não retomar os temas das formações continuadas, poderá trazer consequências ao desenvolvimento do ensino e das aprendizagens verdadeiramente significativas para o ambiente escolar.

Não é compreensível que as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar, sejam realizadas sem que haja escuta, reflexão com as/os profissionais da educação e com os membros da comunidade escolar. É preciso compreender que as equipes administrativas, pedagógicas e a coordenação da educação infantil podem promover espaços de formação continuada articulados com o intuito de promover oportunidades de reflexões entre os envolvidos no projeto de educação e romper com os modelos fragmentados que muitas vezes sustentam a visão desses profissionais.

Gráfico 17 - Formação continuada e a equipe pedagógica



Fonte: Elaborado pelo autor, em 2022.

Como resultado, buscou-se, no questionário compreender sobre os temas que para as/os profissionais participantes da pesquisa, tinham maior importância para se trabalhar em formações continuadas. Deste modo, as respostas dispostas no quadro 6 e gráfico 18 revelam que:

Quadro 6 - Importância dos temas para formações continuadas

|                        | Muito importante | Importante | Moderado  | Pouco importante | Não é importante |
|------------------------|------------------|------------|-----------|------------------|------------------|
| <i>Bullying</i>        | 21 (52,5%)       | 14 (35%)   | 5 (12,5%) | 0                | 0                |
| Sexualidade            | 19 (47,5%)       | 11 (27,5%) | 7 (17,5%) | 2 (5%)           | 0                |
| Gênero                 | 21 (52,5%)       | 9 (22,5%)  | 7 (17,5%) | 1 (2,5%)         | 1 (2,5%)         |
| Racismo                | 30 (75%)         | 10 (25%)   | 1 (2,5%)  | 0                | 0                |
| Imigração              | 7 (17,5%)        | 19 (47,5%) | 8 (20%)   | 2 (5%)           | 1 (2,5%)         |
| Meio ambiente          | 27 (67,5%)       | 13 (32,5%) | 1 (2,5%)  | 0                | 0                |
| Relações Interpessoais | 28 (70%)         | 11 (27,5%) | 0         | 0                | 0                |
| Violência              | 28 (70%)         | 11 (27,5%) | 0         | 0                | 0                |

Fonte: Elaborado pelo autor, em 2022.

Ao analisar as respostas do quadro 6, há uma reflexão acerca da visão estanque, dentro da escola, sobre o estudo e compreensão de determinados temas. Diante disso, pontua-se a necessidade de reflexão a partir da interseccionalidade para que se tenha uma melhor compreensão dos fenômenos históricos, sociais e culturais, os quais estão sujeitos às cidadãs e aos cidadãos. Collins e Bilge reforçam que é importante: “[...] usar a interseccionalidade como ferramenta analítica, bem como as formas variadas que seus principais temas - a saber, a desigualdade social, a racionalidade, o poder, o contexto social, a complexidade e a justiça social - podem assumir.” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 34).

Portanto, as instituições de ensino frente aos temas propostos no quadro 6, trabalham de forma desarticulada. Em vista disso, as educadoras e os educadores carecem refletir e executar a interseccionalidade, uma vez que somos fruto das dinâmicas sociais e culturais que acontecem no mesmo tempo e espaço.

O imbróglio, gestado nos espaços escolares, pode ser reflexo das invisibilidades que estão condenados os historicamente excluídos, as quais se sustentam na incapacidade de gestores em assegurar condições de acesso, permanência e mínima oferta de educação de qualidade às crianças e adolescentes. Ademais como salienta Louro:

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. [...] As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. (LOURO, 2004, p.27).

Além disso, ressalta-se que o tema sexualidade<sup>30</sup> aparece como “muito importante” em 47,5% das respostas, mas não se faz presente nas formações

---

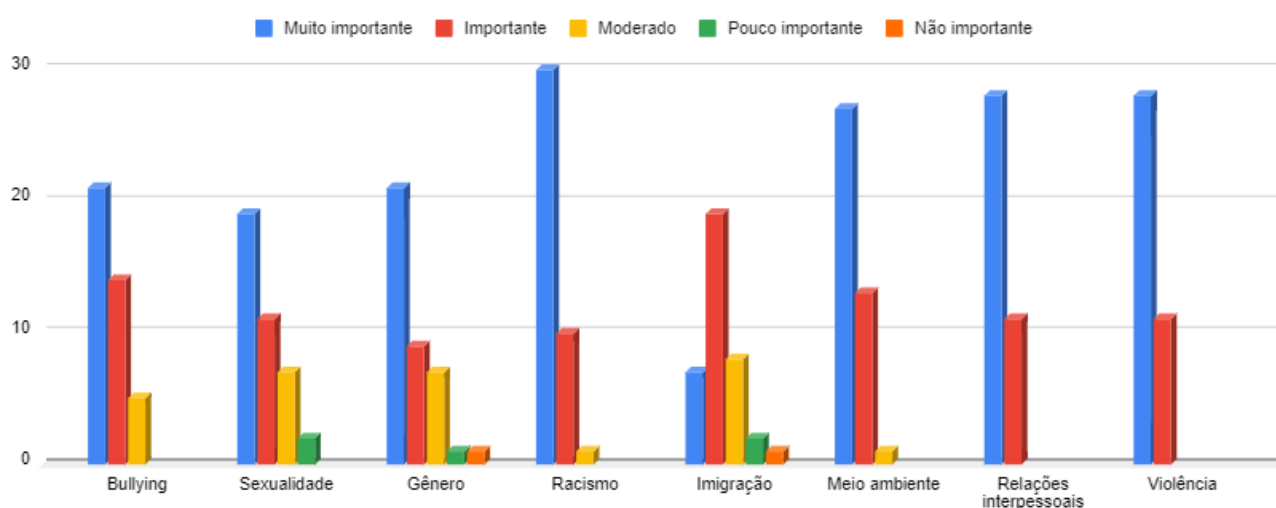
<sup>30</sup> No Rio Grande do Sul, conforme dados do Observatório Estadual da Segurança Pública, os registros de estupro de vítimas menores de 14 anos reduziram 14,2% em 2020, em relação ao ano anterior, de 2.786 ocorrências para 2.386, – ainda em nível muito elevado desse tipo de delito. Na comparação entre janeiro e abril deste ano com o mesmo período de 2020, os números também apontam redução, de 832 ocorrências para 752 (-9,6%). [...] No cenário nacional, os dados sobre o tema ainda são alarmantes. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020, com compilação de dados do ano anterior, registra a ocorrência de 66.123 estupro no país – o que equivale a um caso a cada oito minutos. O levantamento também apontou que 70,5% dos casos são de estupros de vulnerável, ou seja, crimes que envolvem vítimas menores de 14 anos de idade ou pessoas que não possam oferecer resistência ao ato. [...] destaca ainda que em 84,1% dos casos o autor era conhecido da vítima. Isso sugere um grave contexto de violência intrafamiliar, no qual crianças e adolescentes são vitimados por parentes ou pessoas de confiança da família, muitas vezes agressores com quem elas tinham algum vínculo afetivo. (SSP-RS,2021).

continuadas dos calendários escolares (Quadros 3 e 4), reforçando o descompasso pedagógico entre as/os educadoras/es, equipes pedagógicas, crianças e estudantes. Também, o tema gênero é considerado como “muito importante” em 52,5% das respostas, no entanto não entra em discussão nas formações continuadas, como mostram os calendários escolares (Quadros 3 e 4).

A escola não é uma instituição isolada da sociedade, ela é integrante de todas as suas construções históricas, sociais, culturais, religiosas, econômicas, políticas, ambientais, etc. E não se pode omitir as violências<sup>31</sup> praticadas contra crianças e adolescentes em seus diversos espaços. A escola deve possibilitar reflexões sobre cuidados com o corpo e os limites que separam o cuidado de qualquer outra forma de violência.

Quanto aos resultados é crível pensar na desarticulação entre questões sociais, o PPP das instituições escolares e as formações continuadas, que não organizam, não preparam e não dialogam numa perspectiva interseccional, evidenciando uma prática pedagógica esquizofrênica e muitas vezes estéril.

Gráfico 18 - Temas de maior importância nas formações continuadas de acordo com as/os participantes.



Fonte: Elaborado pelo autor, em 2022.

<sup>31</sup> Em um dos alvos, foram apreendidos mais de 1.500 vídeos e arquivos de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Em outros dois locais foram encontrados vasto material pornográfico infantil juvenil pelos peritos do IGP, mas o suspeito não se encontrava no local no momento das buscas, para autuação em flagrante. (SSP-RS, 2022).

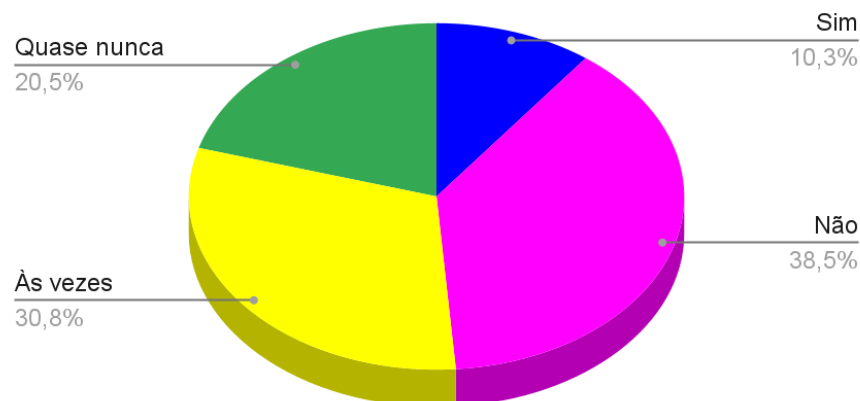
Na subsequência os dados obtidos com a aplicação do questionário, é possível visualizar o gráfico 19, que condiz a questão: “Existem nas formações continuadas desenvolvidas, pela escola, reflexões acerca dos temas gênero e sexualidade?”.

Nota-se que houveram 39 respostas nesta etapa da pesquisa, ou seja, 1 indivíduo optou por não participar deste questionamento. As respostas mostram que: 15 (38,5%) das/os respondentes afirmam não ter momentos de reflexões e formações continuadas sobre a temática gênero e sexualidade, 12 (30,8%) responderam que, às vezes, trabalha-se sobre a referida temática, 8 (20,5%) responderam que quase nunca se têm formações continuadas sobre gênero e sexualidade e 4 (10,3%) confirmam que há formações continuadas que visem a temática. Silva *et al.* apontam:

[...] gênero e sexualidade deve estar presente na formação de professores para atuar na educação básica, tendo o professor a oportunidade de refletir sobre suas crenças, seus valores, seus discursos, suas ideologias, seu posicionamento ante a diversidade cultural, de gênero e sexual [...]. (SILVA *et al.* 2018, p. 51).

Quanto aos resultados obtidos no gráfico 19, são inquietantes, uma vez que os temas gênero e sexualidade, inerentes ao desenvolvimento infantil, sejam minimamente trabalhados, 59% responderam que quase nunca/não para os temas. Ficando 10,3% e 30,8% às vezes/sim os temas foram trabalhos. Contudo, infere-se nesta questão, que os temas gênero e sexualidade possam ter sido apresentados sob o viés higienista, de saúde, uma vez que os calendários escolares (Quadros 3 e 4) demonstram a participação das/os profissionais da saúde.

Gráfico 19 - Formações continuadas na temática gênero e sexualidade



Fonte: Elaborado pelo autor, em 2022.

Para fins de refletir sobre as/os profissionais, que realizam as formações continuadas nas escolas de educação infantil, elaborou-se o seguinte questionamento: “As formações continuadas na sua escola são feitas por quais profissionais?” que resultou no gráfico 20.

As respostas mostram que 26 (65%) das/os respondentes dizem ser outras/os profissionais que realizam as formações continuadas nas escolas, 26 (65%) confirmam que a/o professora/or assume este papel nas formações. Já 21 (52,5%) compreendem que as formações são realizadas por enfermeira/o, 15 (37,5%) reforçam ser por psicóloga/o, seguidos por 2 (5%) fonoaudióloga/o, 2 (5%) médica/o e 2 (5%) conselheira/o tutelar.

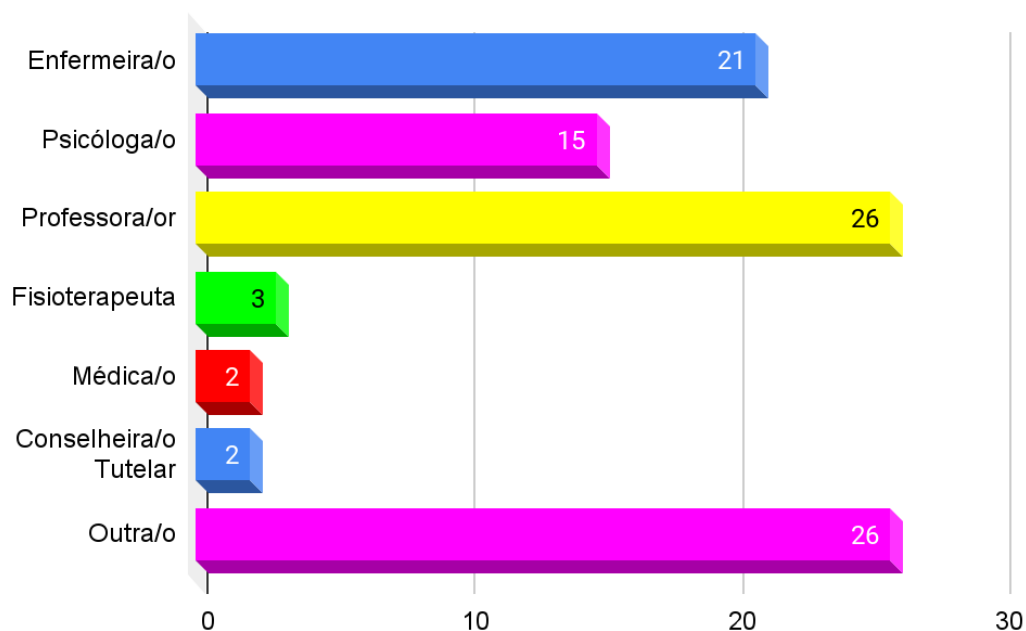
Fica evidente, neste gráfico, que as/os profissionais da educação, são muitas vezes, as/os responsáveis por ministrarem as formações continuadas. Embora os quadros 3 e 4 dos calendários escolares não evidenciam que as/os professoras/es são as/os responsáveis pelas formações continuadas, evidenciando muitas vezes a terceirização dos discursos a outras/os profissionais. Por isso, "diversos atores sociais trabalham com a diversidade, às vezes publicamente, mas em geral mediante um compromisso oculto de diversidade semelhante à oposição subversiva das e dos profissionais que trabalham em escolas [...]". (COLLINS; BILGE, 2021, p. 238).

Entretanto, reforça-se que os calendários escolares, como visto anteriormente, mostram outra realidade, sendo a maioria das formações realizadas por outras/os



profissionais que não os da educação. Diante disso, reflete-se que as/os profissionais que trabalham nas escolas pesquisadas, atualmente, pensam ser necessário que estes espaços de formação continuada sejam ocupados por educadoras/es, haja vista que são profissionais da educação.

Gráfico 20 - Profissionais que realizam as formações continuadas



Fonte: Elaborado pelo autor, em 2022.

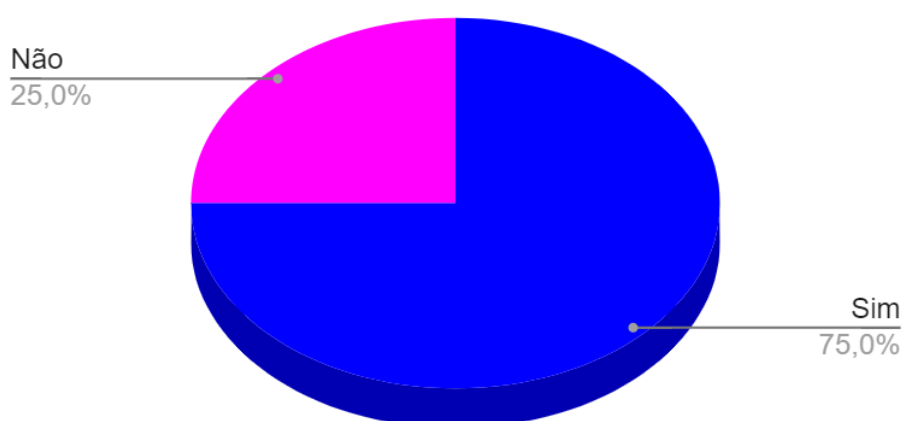
A seguir, exibe-se o gráfico 21, na finalidade de analisar como os/as profissionais consideram, ou não, ser importante trabalhar na educação infantil o tema sexualidade. O gráfico 21 demonstra que 30 (75%) dos/as respondentes afirmam ser importante o trabalho com a temática sexualidade e 10 (25%) não consideram importante. Observa-se que os/as respondentes em 75% consideram importante trabalhar o tema sexualidade na educação infantil, o que não se evidencia nas formações continuadas nos calendários escolares (Quadros 3 e 4). Em vista disso, observa-se a ausência de participação das/os educadoras/es, equipe pedagógica e administrativa na construção das formações continuadas, reverberando desse modo, o descompasso entre o discurso das/os educadoras/es e o que se forjou nos calendários escolares.

Embora seja inerente ao desenvolvimento humano conforme pontuam Souza e Oliveira: “[...] sexualidade existe no sujeito independente de registro biológico do sexo, podendo acontecer em qualquer momento da vida.”. (SOUZA; OLIVEIRA, 2020, p. 264). Neste ponto de vista:

A sexualidade é inerente ao sujeito/educando e conseqüentemente, torna-se imprescindível aos educadores para que não sejam omissos na abordagem deste tema. Embora compreende-se, que mesmo quando essas temáticas não fazem parte do discurso da escola, ela acaba reproduzindo e legitimando os velhos paradigmas e colaborando na manutenção dos velhos estereótipos culturais e sociais. (SOUZA; SILVA, 2020, p.100).

Dessarte, a escola, a partir das formações continuadas, deve priorizar os temas, que são inerentes ao desenvolvimento humano. Tendo em vista que crianças também precisam falar sobre sexo, gênero e sexualidade ou por questões higienistas, de cuidado, ou por questões atreladas ao lugar que ocupa a sexualidade no desenvolvimento humano. Vale assinalar que as questões levantadas nas formações continuadas precisam dialogar com a diversidade, garantindo a expressão da identidade sexual, da orientação da sexualidade, do sexo, como práticas que repensem e que possam ressignificar o discurso e o fazer pedagógico.

Gráfico 21 - Sexualidade na educação infantil



Fonte: Elaborado pelo autor, em 2022.

Neste gráfico, procura-se verificar se as/os profissionais das escolas de educação infantil participantes da pesquisa, consideram ser importante trabalhar o tema gênero nas referidas escolas. Com base nas respostas observadas no gráfico 22, nota-se que 27 (69,2%) das/os respondentes afirmam que é importante se trabalhar com o tema gênero na educação infantil e 12 (30,8%) discordam que haja essa importância. Assinala-se a reflexão sobre o que pensam os educadores e educadoras sobre gênero e o que efetivamente conseguem colocar em prática. Já que não se evidencia essa demanda nas formações continuadas dos calendários escolares (Quadros 3 e 4). Infere-se que as/os profissionais, não só compreendam a importância do tema gênero, mas que possam iniciar práticas pedagógicas que privilegiam as/os historicamente excluídas/os dos espaços escolares. Portanto “[...] não podemos ficar omissos diante de discursos reacionários de segmentos religiosos, políticos, que sejam opressores, impondo verdades incontestáveis acerca da sexualidade e do gênero, estabelecendo uma visão binária/heteronormativa [...]”. (SOUZA; SILVA, 2020, p. 97). Em síntese os autores ponderam que:

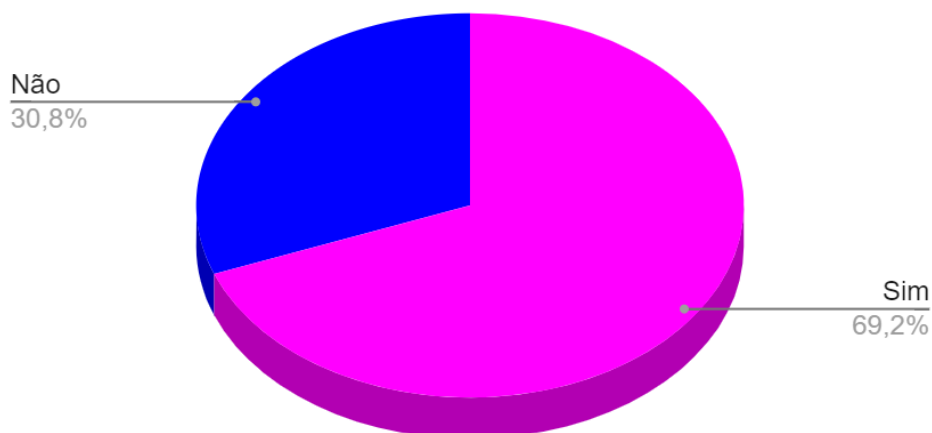
[...] o sujeito não é resultado apenas de um aparato biológico, são muito mais que isso, constroem-se para o além do biológico dessas determinações, se é que se pode pensar em determinações, pois são as relações que se estabelecem culturalmente e a partir das construções sociais que envolvem os sujeitos do que seja feminino ou masculino, belo ou feio, certo ou errado, ser homem, ser mulher e como se vivencia a sexualidade. (SOUZA; SILVA, 2020, p.4).

Para tanto é necessário a reflexão sobre gênero ser trabalhado na educação infantil e nas formações continuadas, rompendo com os velhos paradigmas que se montam sobre as verdades alicerçadas nos privilégios da cultura heteronormativa branca e as violências praticadas contra gênero. Os Indicadores da Violência Contra a Mulher - Lei Maria da Penha, apontam que nos anos de 2019, 2020, 2021 e abril de 2022 foram registrados no município de Sapucaia do Sul 92 estupros contra mulheres (SSP/RS, 2022), esses dados reforçam a urgência da escola em não se omitir frente às violências<sup>32</sup> cometidas e banalizadas envolvendo crianças, adolescentes adultas/os e idosas/os.

---

<sup>32</sup> De acordo com o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), a série histórica, de 2010 a 2017, aponta que foram registrados 14.625 crimes de estupro no RS sendo 2.306 casos em 2017. Conforme o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2015, a cada 11 minutos uma pessoa é estuprada no Brasil. Porém, estima-se que apenas 10% dos casos são registrados na polícia. Esta violência pode atingir todos os ciclos de vida, sendo mais prevalentes em crianças, adolescentes e

Gráfico 22 - Gênero na educação infantil



Fonte: Elaborado pelo autor, em 2022.

No que se refere à contribuição das/os profissionais, que atuam nas escolas de educação infantil, quanto a sua participação como ministrante de formações continuadas, engendra-se o questionamento: “Você já foi convidada/o para realizar formação continuada na escola em que trabalha?”, o qual apresenta o resultado no gráfico 23.

Diante das respostas, verifica-se que 26 (66,7%) das/os respondentes não foram convidadas/os para realizar formações nos locais em que atuam, sendo apenas 13 (33,3%) as/os convidadas/os para realizarem formações continuadas.

Reforça-se que participaram como respondentes 39 pessoas, nesta etapa do questionário. Pode-se refletir que a não participação de docentes como ministrantes nas formações estejam associadas à falta de oportunidades por parte das equipes pedagógica e administrativa das escolas e também pela SMED, bem como falta de qualificação e familiaridade com os temas propostos nas formações.

As/os profissionais da educação muitas vezes encontram-se isoladas/os em seus saberes acadêmicos, evitam ações de ensino interdisciplinares e transdisciplinares, impossibilitando que o ambiente escolar possa se tornar um local de trocas de experiências e saberes. Diante disso, recomenda-se que as equipes

---

mulheres, independente de classe social, orientação sexual e identidade de gênero. Pode causar traumas físicos e psíquicos, visíveis e invisíveis, que em algumas situações levam à morte. (PIM, 2021).

administrativa e pedagógica ressignifiquem e estimulem a cooperação entre professoras e professores de todas as áreas do conhecimento. Nóvoa responde que:

É preciso organizar as escolas de uma forma que estimule este diálogo e, sobretudo, é preciso que os professores sintam que a cooperação é um elemento positivo para as suas vidas profissionais. Sei que a colaboração entre professores é muito difícil. Mas sei também que, quando ela tem lugar, se verifica avanços extraordinários na pedagogia e no trabalho escolar. (SANTOS *et al.*, *apud* NÓVOA, 2012, p. 11).

O gráfico 23 demonstra que 66,7% não foram convidadas/os para ministrarem formações continuadas, o que é reforçado pelos (Quadros 3 e 4), retoma-se aqui o exposto na análise do gráfico 20, em que as/os participantes 26 (65%) confirmam que a/o professora/or são os que assumem este papel nas formações continuadas. Verifica-se a dispersão neste caso e também reforça-se a inferência realizada no gráfico 20, em que as/os participantes estariam expressando o desejo das formações serem feitas por seus pares ou por elas/es próprias/os. Pode-se refletir sobre as questões atreladas à tripla jornada das professoras e professores, perfazendo muitas vezes 60 horas semanais com o intuito de melhorias do salário. Outro ponto a considerar é que as/os professoras/es exercem suas atividades docentes com uma carga horária exaustiva, e não tendo o 1/3 de planejamento conforme previsto na legislação. Ocorre que somado a isso pode obstruir o planejamento e as reflexões acerca das práticas pedagógicas, ou seja, não há um alinhamento pedagógico e sim fragmentações e práticas pedagógicas estéreis. Além disso, considera-se o desgaste das/os professoras/es com o tamanho das turmas da rede pública municipal que são de até 25 crianças na educação infantil conforme a Resolução nº 33 do Conselho Municipal de Educação de Sapucaia do Sul, de 06 de junho de 2022. De acordo com a Resolução nº 33 do CME de Sapucaia do Sul:

Art 14 A organização dos grupos de crianças da mesma faixa etária tem como referência as legislações vigentes para a Educação Infantil, a proposta pedagógica, o espaço físico, observada a proporção de número de crianças, profissionais e a data corte de 31 de março do ano vigente, conforme segue:

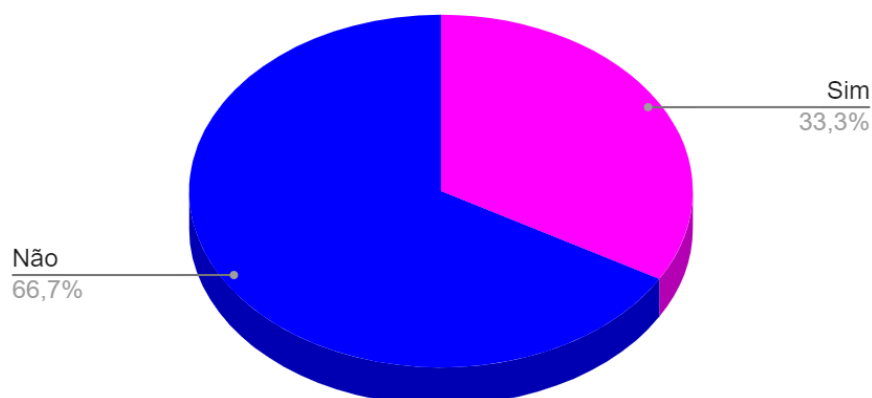
- a) Bebês- Faixa etária de 0 a 11 meses, até 6 crianças por professor.
- b) Bebês- Faixa etária de 1 ano a 1 ano e 11 meses, até 7 crianças por professor.
- c) Crianças bem pequenas- Faixa etária de 2 anos a 2 anos e 11 meses, até 8 crianças por professor.
- d) Crianças bem pequenas- Faixa etária de 3 anos a 3 anos e 11 meses, até 12 crianças por professor.
- e) Crianças pequenas- Faixa etária de 4 anos, até 18 crianças por professor.
- f) Crianças pequenas- Faixa etária de 5 anos, até 22 crianças por professor.

§ 1º Considerando as características do espaço físico do local de atendimento, os grupos dos itens "a, b, c" poderão ter o máximo de 18 crianças por turma com a inclusão do

profissional Atendente de Educação Infantil sempre que exceder o número de crianças por professor. § 2º Considerando as características do espaço físico do local de atendimento, os grupos do item "d" poderão ter o máximo de 20 crianças por turma com a inclusão do profissional Atendente de Educação Infantil sempre que exceder o número de crianças por professor. § 3º Considerando as características do espaço físico do local de atendimento, os grupos dos itens "e, f" poderão ter o máximo de 25 crianças por turma com a inclusão do profissional Atendente de Educação Infantil sempre que exceder o número de crianças por professor. (CME, 2022, p. 5-6).

Por fim, pode-se ainda dizer que muitas/os educadoras e educadores podem não permanecer por um período significativo na instituição de ensino, também podem estar em itinerância perfazendo carga horária em mais de uma escola o que inviabiliza o engajamento com a proposta pedagógica da instituição.

Gráfico 23 - Atuação em formação continuada



Fonte: Elaborado pelo autor, em 2022.

Cabe, ainda, no intuito de investigar o quanto a coordenação da educação infantil possibilitou espaço para reflexões e discussões sobre o tema gênero, indaga-se sobre esta temática já ter sido trabalhada ou não pela coordenação da educação infantil.

Logo, como mostra o gráfico 24, tem-se a compreensão que o tema não é, costumeiramente, trabalhado, já que 35 (89,7%) das/os respondentes afirmam que não e 4 (10,3%) das/os respondentes confirmam que sim. Destaca-se que 1 participante optou por não responder ao questionamento. O presente gráfico auxilia

evidenciar o levantamento realizado nos calendários escolares, em que se constata a falta de interesse da coordenação da educação infantil, com o tema gênero.

Vale salientar que, conforme percebido, as equipes administrativas, pedagógicas e coordenação da educação infantil demonstram que tanto nos discursos docentes, quanto nas formações continuadas há omissão com a temática gênero.

Observa-se que a retirada da palavra gênero do contexto educacional, promove a hegemonia da identidade de gênero, da orientação da sexualidade e de expressão de sexo. Uma vez que nem todas/os no espaço escolar identificam-se como homem, mulher, feminino, masculino, macho, fêmea. Evidencia-se desta forma, a visão hegemônica, heteronormativa, o engessamento do modelo binário, que excluem as/os “estranhas/os”. É nesse ambiente educacional que muitas vezes se alicerçam as exclusões e os preconceitos. Dito isso, precisa-se ressignificar as formações continuadas com o propósito de pluralizar, re/inventar identidades e subjetividades.

No intento de fazer a defesa que o tema gênero seja posto no debate pelas futuras coordenações da educação infantil pontua-se a Declaração dos Direitos humanos de 1948, a Constituição Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1966, os Parâmetros Curriculares para a Educação Infantil, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), o Plano Municipal de Educação de 2015-2025, o Decreto 8.727 de 28 de abril de 2016, a Resolução Nº 1, de 19 de janeiro de 2018 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 que estabelecem como competência a diversidade no espaço escolar, portanto é necessário reforçar que somos sujeitos de subjetividades múltiplas. Conforme explicita um dos itens do texto introdutório da BNCC:

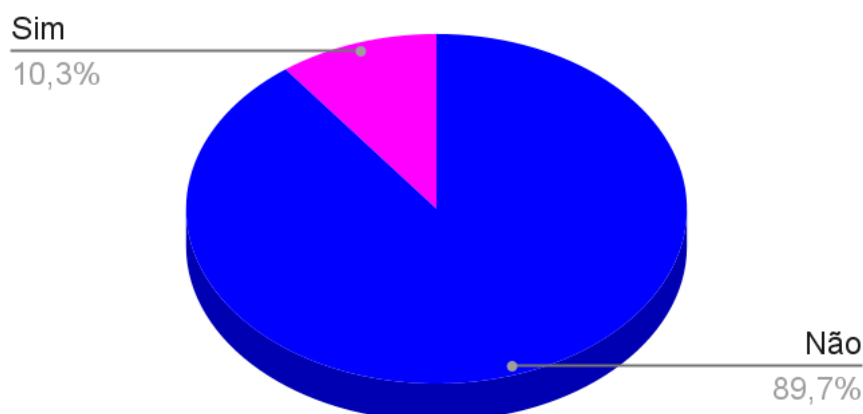
9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2022, p.10).

Neste sentido cabe aos profissionais da educação refletirem sobre a multiplicidade de identidades e assegurar o respeito às diferenças e aos diferentes nos espaços escolares. Assinala-se que “[...] formação continuada, como espaço para diálogo sobre a importância do discurso de sexualidade e de gênero, criando, dessa forma, espaços para educar meninas/mulheres e meninos/homens, buscando romper

com a visão determinista biológica e dogmática, que ainda permeia o espaço escolar e comunitário.”. (SOUZA; SILVA, 2020, p. 98-99).

Pontua-se ainda, as questões atreladas à ausência de preparo técnico para o tema ou mesmo falta de preparo pedagógico na construção das formações continuadas. É ainda, insuficiente a capacidade de escuta, junto aos profissionais da educação infantil, das quatro escolas, as quais mantêm a coordenação na elaboração e execução das formações continuadas.

Gráfico 24 -O tema gênero foi proposto em formações continuadas pela coordenação da educação infantil



Fonte: Elaborado pelo autor, em 2022.

Neste seguimento, na busca de compreender como a coordenação da educação infantil tinha ou não interesse no tema sexualidade para com as/os profissionais e educandas/os, analisa-se as respostas condizentes à questão: “O tema sexualidade já foi trabalhado pela coordenação da Educação Infantil?” Com isso, se tem a disposição dos dados como 34 (87,2%) respondentes, afirmando não haver trabalhos por parte da coordenação da educação infantil e 5 (12,8%) respondentes dizem que houve trabalhos realizados pela coordenação com vistas a temática exposta.

Nesta questão, participaram 39 pessoas. Observa-se desta maneira uma impropriedade da coordenação da educação infantil com a temática, tendo em vista



que os temas, muitas vezes, não dialogam com as necessidades pedagógicas existentes evidenciando desacertos, desarticulações, impropriedades e verticalismos nos espaços escolares. Tal postura informa uma visão reducionista visando a compreensão errônea sobre sexualidade a partir do viés da biologia do corpo. E sabe-se que sexualidade pode ser resultante de múltiplos entrelaçamentos, sendo eles credo, classe, cor, raça, etnia, sexo, intelectualidade etc. Dito isso reforça o que Freud pontua:

Que as crianças não tenham vida sexual - que não se excitam, não tenham necessidades e uma espécie de satisfação -, mas só venham a desenvolvê-la de súbito entre os doze e os catorze anos, seria biologicamente (sem considerar todas as nossas observações) tão improvável, e mesmo absurdo, como elas terem vindo ao mundo sem órgãos genitais, que só brotariam por volta da puberdade. O que nelas desperta por essa época é a função reprodutora, que se serve para fins, de um material físico e psíquico já existente. Os senhores cometem o erro de confundir sexualidade com produção, o que lhes barra o caminho para o entendimento da sexualidade [...]. (FREUD, 2014, p. 412-413).

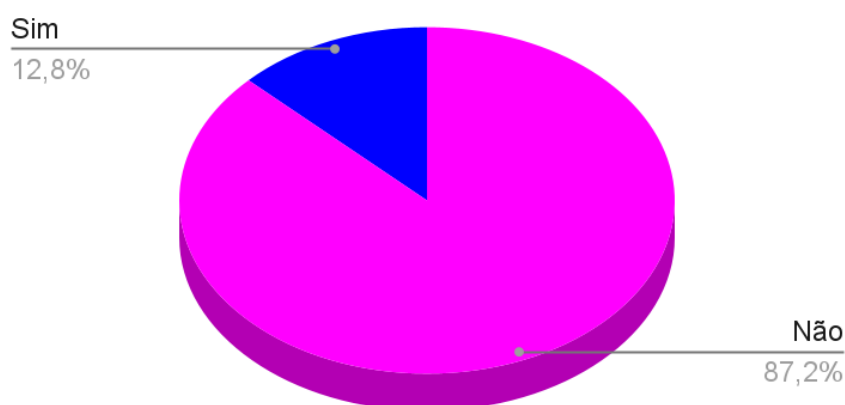
No capítulo sobre sexo, gênero e sexualidade no espaço escolar exemplifica identidade de gênero, expressão de gênero, sexo biológico e orientação sexual. Neste caminho reforça-se o pretendido no capítulo em tela. A sexualidade é constituinte nos seres humanos, logo tratar sobre o tema é poder criar espaços de diálogo para que a sexualidade seja problematizada, construída e reconstruída. Faz-se necessário prover infinitas possibilidades para compreender, viver, conviver e exercer a sexualidade de maneira subjetiva, individual e para além dos enquadramentos da cultura heteronormativa e binária.

Pode-se depreender como demonstrado no gráfico 25, que o desinteresse sobre a temática sexualidade por parte da coordenação da Educação Infantil de (87,2%) é reforçado pelas formações continuadas apresentadas nos calendários escolares como observado nos quadros 3 e 4. Aqui salienta-se que os 12,8% podem estar associados a questões higienistas e ou de saúde. Para Britzman:

Nenhu-ma identidade sexual mesmo a mais normativa - é automática, autêntica, facil-mente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou constru-ção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acaba-da, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instá-vel, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não -finalizada. (BRITZMAN, 1996, p.74).

É recomendado que seja desenvolvido nos espaços das instituições de educação infantil diálogos que privilegiam a diversidade, gênero, inclusão e as possibilidades de viver as sexualidades. Diante disso, a coordenação da educação infantil, se ficar alheia, inerte, não possibilitará a fala sobre sexualidade, toma para si, o ato de ignorar o quão a sexualidade é importante para o desenvolvimento do corpo e do psiquismo das crianças. Conclui-se que pensar a sexualidade é abrir espaços para refletir sobre aprendizagem, desenvolvimentos das relações intra e interpessoais.

Gráfico 25 - O tema sexualidade foi proposto em formações continuadas pela coordenação da educação infantil



Fonte: Elaborado pelo autor, em 2022.

### 5.2.1 O que Aprenderam as/os Docentes nas Formações Continuadas Recebidas?

A última questão do questionário corresponde a uma questão aberta, que refletiu sobre as formações continuadas que as/os participantes da pesquisa, já haviam participado durante as atuações nas escolas de educação infantil. Deste modo, apresenta-se no quadro 7 o compilado de 14 respostas. A partir da análise dos resultados, foi elencada a subcategoria “O que aprenderam as/os professoras/es nas formações docentes recebidas?”, que foi analisada a partir dos eixos temáticos: Neutralidade, Práticas Pedagógicas, Autocuidado, Diversidade e Gênero e Sexualidade.

Quadro 7 - As formações continuadas realizadas nas escolas de educação infantil.

| <b>Neutralidade</b>                                | <b>Práticas Pedagógicas</b>   | <b>Autocuidado</b>   | <b>Diversidade</b>   | <b>Gênero e Sexualidade</b>  |
|--|---|--|--|--|
| <i>P1 - Não lembro.</i>                            | <i>P2- Psicomotricidade, Preservação de recursos naturais, Acolhimento das famílias e crianças - pós pandemia.</i>  | <i>P3 - Valorização dos professores.</i>                   | <i>P4 - Bullying, brincar na educação infantil, Respeito à diversidade, e outros.</i>  |  |
| <i>P5-Iniciei recentemente, semana pedagógica.</i> | <i>P6 - Troca de saberes (entre EMEIs).</i>   | <i>P7 - Somente a de coach motivacional.</i>               |  | <i>P8-Tivemos algumas rodas de conversa sobre o tema gênero e sexualidade em 2019.</i> |
|  | <i>P9 - Primeiros socorros, Compartilhamento de experiências entre EMEIs.</i>   | <i>P10 - Formação sobre espiritualidade e relaxamento.</i> |  |  |
|  | <i>P11- Primeiros socorros, planejamento, projetos.</i>   | <i>P 12 - Emoções,</i>                                     | <i>P13 - Racismo, relações interpessoais, somos todos diferentes, cuidados com higiene, fazeres pedagógicos, entre outros.</i> |  |
|  | <i>P14 - Alguns voltados para o atendimento educacional especializado com ênfase no autismo; questões contemporâneas do currículo e propostas da educação infantil com ênfase nas matérias e materialidade; negritude e representatividade; direitos humanos numa perspectiva mais geral; precisamos avançar no município sem perder a história construída.</i> |  |  |  |

Fonte: Elaborado pelo autor, em 2022.

Quanto ao eixo neutralidade, as respostas não trazem elementos significativos para a análise, tendo em vista que se pode, apenas, refletir sobre a possibilidade de as formações continuadas não serem espaços de reflexão, discussão por parte das/os educadoras/es. Há, também, a falta de interesse e participação das/os profissionais em se comprometer com os temas das respectivas formações continuadas. O que se infere é que o silenciamento sobre esses temas conforme orienta Foucault:

Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos. (FOUCAULT, 2019, p. 30-31).

Já o eixo práticas pedagógicas, evidencia práticas higienistas por parte das/dos profissionais das escolas e, ainda, uma preocupação com temas mais burocráticos da prática pedagógica do que com os temas realmente importantes, os quais reflipam as angústias e os desejos dos membros da comunidade escolar. Aqui há de se pensar sobre o descompromisso e ou a desarticulação das funções reais da formação continuada como descritos no capítulo 2, no subcapítulo Historicizando a formação inicial e continuada no Brasil.

No eixo Práticas Pedagógicas, um dos pontos significativos que impacta e está associado à invisibilidade em que os temas gênero e sexualidade permeiam as pedagogias e práticas pedagógicas das escolas de educação infantil. Estas práticas são marcadas pelos encontros de “trocas de experiências”, mas não fazem menção aos temas em gênero e sexualidade. Tais posturas podem permitir a reflexão, que nas quatro instituições de educação infantil, a questão de gênero não provoca inquietação, ou, apenas, se evidencia o silenciamento na abordagem dos temas. De forma simplista podemos dizer que é:

[...] importante criarmos espaços para que se possa refletir sobre a naturalização da cultura machista e heteronormativa, e assegurar que todos e todas possam fazer parte dos espaços sociais, e que as condições de acesso aos direitos não sejam únicas e exclusivas para homens brancos e héteros.”. (QUARESMA, *et. al.*, 2021, p. 122-123).

As reflexões e inferências feitas demonstram que nas “trocas de experiências” não se evidenciam inquietações sobre os determinismos histórico-sociais que circulam nos espaços escolares e nas formações continuadas propostas, seja pelas

escolas, seja pela SMED, sobre questões de gênero e sexualidade. Uma vez que havia nos calendários escolares, o projeto Selo, os temas não dialogavam com as formações continuadas. Louro aponta reflexos acerca de meninos e meninas:

Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para trabalhos de grupos e para as filas? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se “misturem” para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesses e aptidão característica de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos “preocupar”, pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando “desvios” de comportamento? (LOURO, 1997, p. 63-64).

Mas o que se percebe é que nos discursos silenciados, são os não ditos que circulam nos espaços das escolas, ou seja, menino veste azul, menina veste rosa, meninos não choram, meninas choram, meninos são fortes, meninas são fracas, meninas brincam com brinquedos de menina, meninos brincam com brinquedos de meninos, meninas podem brincar de casinha, meninos não podem brincar de casinha, meninas podem brincar de bonecas (pois podem vir a ser mães), meninos não podem brincar de bonecas (será porque não podem ser pais?), fila para meninos, fila para meninas, a quadra de esportes e o pátio são para os meninos, meninas só podem usar esses espaços após os meninos, meninas são caprichosas, meninos não são caprichosos, meninas educadas para serem donas de casa, mães e meninos educados para o trabalho. Portanto, sustentando a família da qual eles próprios foram impossibilitados de aprender a compreender, pois menino não brinca de boneca, logo não se propicia a paternagem, e ainda meninos têm pênis e meninas não. De acordo com Quaresma *et al.*:

[...] é necessário haver articulações, por meio de reformulações nas formações iniciais de professores, bem como formações continuadas para que se promova o senso crítico sobre as hierarquias de gênero e sexualidade presentes no espaço social e escolar.”. (QUARESMA *et al.*, 2021, p.121).

Enfim, são muitas as questões sobre gênero e ou sexualidade que poderiam ter emergido das necessidades das crianças, das/os profissionais da educação infantil e das quatro escolas pesquisadas, seja por demandas internas das instituições, seja

por reivindicações da própria sociedade que, inevitavelmente, são refletidas nas escolas, ou serão as escolas espaços neutros?

Outro ponto crucial, é que a experiência como pesquisador tem demonstrado que as escolas são espaços que se montam em construções histórico-sociais, haja vista as dificuldades enfrentadas pelos atendentes, pelos professores que se identificam com o gênero masculino. É considerado que podem enfrentar ou enfrentam, problemas relativos a brincar com as crianças, levar as crianças ao banheiro, troca de fraldas, participar da hora do sono (pois as luzes se apagam), cuidados com a proximidade física e ainda em ofertar o colo às crianças, pois aos homens são aventadas as possibilidades de algum tipo de violência, associada apenas por se reconhecerem como homens.

Na análise das Práticas Pedagógicas, não se vislumbra que sexualidade seja proposto nas trocas de experiências dos educadores e educadoras, mesmo sabendo da importância da sexualidade para a constituição das subjetividades. Neste sentido se esclarece que: “a sexualidade é constituinte na pessoa, pois quando não se fala sobre sexualidade, o corpo fala, o espaço fala e o silêncio fala.” (SOUZA *et al.*, 2021, p.17). Reforça-se ainda as ideias centenárias de Freud (2016) sobre a sexualidade infantil e que devem ser conhecidas no mundo acadêmico. Embora sejam muitas vezes apresentadas superficialmente nos currículos dos cursos Normal e de licenciaturas.

É salutar que as/os profissionais da educação percebam que crianças, adolescentes, muitas vezes, estão sujeitos à violência sexual, que é estrutural em alguns ambientes familiares. Com isso é preciso abordar o tema sobre sexualidade e criar pedagogias que orientem crianças sobre seu corpo (mamas, genitais, região perineal, nádegas e ânus) e ainda como são as aproximações de higiene, cuidado, afeto e o que é violência sexual.

O eixo autocuidado corresponde às formações continuadas, que geraram nas/os profissionais momentos para refletir sobre as relações intra e interpessoais. Foram propostos os temas de valorização das/os professoras/es, *coach* motivacional, formação sobre espiritualidade, relaxamento e emoções. Sabe-se que são muitas as demandas apresentadas aos profissionais da educação, exigências essas que muitas vezes podem acarretar, além da sobrecarga de trabalho, conflitos subjetivos podendo ou não estar relacionados à prática docente e, por que não pensar em questões de gênero e sexualidade? Deve-se observar que professoras e professores são sujeitos

e que eles próprios necessitam de escuta, acolhimento, empatia, pois podem ser pessoas de subjetividades transgressoras.

Professores e professoras — como qualquer outro grupo social — foram e são objeto de representações. Assim, ao longo do tempo, alinham-se determinadas características, apelam-se para alguns recursos para falar deles e delas. Essas representações não são, contudo, meras descrições que "refletem" as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os "constituem", que os "produzem". (LOURO, 1997, p.99).

Logo, os conflitos podem muitas vezes perpassar por questões de gênero e sexualidade. Dito isso, por que não trabalhar essas questões com os profissionais da educação num viés dialógico e horizontal de formação continuada? Já que podem ser demandas destas/es profissionais a identificação de gênero, orientação sexual, expressão de gênero e sexo biológico.

Vale assinalar, no entanto, que há necessidade de cuidados, no que se refere à saúde mental das/os profissionais em educação. No entanto, entende-se que foram momentos citados por poucas/os participantes, o que faz pensar na não continuidade deste espaço como forma de um cuidado contínuo à saúde mental, ou seja, infere-se que foram apenas momentos, em que se tinham alguns tipos de implicações, necessitando então das referidas formações continuadas destinadas a pensar sobre as/os profissionais da educação. Nesta perspectiva argumenta-se sobre a importância da escuta e intervenção juntos aos profissionais da educação:

Confrontados com os desafios da atual realidade pedagógica, os professores encontram-se em desamparo subjetivo frente ao caos gerado pela Pandemia (COVID-19), resultando em reações psicológicas, físicas e comportamentais desestabilizadoras. Percebeu-se a necessidade de um espaço de escuta, de diálogo e reflexão acerca dos desafios contemporâneos inerentes ao trabalho pedagógico em tempos de isolamento social. (SOUZA, 2020).

Cabe também referir, que o eixo diversidade demonstra que houve formações continuadas com as seguintes temáticas: - *Bullying*, brincar na educação infantil, respeito à diversidade, e outros, - racismo, relações interpessoais, somos todos diferentes, cuidados com higiene, fazeres pedagógicos, entre outros. Por isso, é importante refletir que nem todos os temas citados aparecem nos calendários escolares como formação continuada no período de 2015 a 2019. Logo, neste eixo apresentam-se questões emergentes proposta no projeto Selo, determinado pela SMED, cabendo inferir que esses espaços não refletiam formações continuadas e/ou

qualificação profissional sobre os temas, mas, sim, momentos estancos em que eram apresentadas temáticas realizadas pelas crianças e coordenados por uma/um profissional da educação.

Enfim, o eixo gênero e sexualidade, obteve-se como resposta de uma/um educadora/or: “Tivemos algumas rodas de conversas sobre o tema gênero e sexualidade em 2019”. É interessante perceber que das/os quarenta respondentes, quatorze professoras/es responderam à questão descritiva, sendo destas apenas uma/um que trouxe as temáticas gênero e sexualidade. No entanto, cabe a reflexão que em nenhum momento das formações continuadas propostas nos calendários escolares essas temáticas se fizeram presentes, e mesmo as temáticas do projeto Selo.

Consequentemente, examina-se como uma atividade a ser realizada no âmbito da instituição de ensino e, acrescenta-se, a realização individual da educadora/or, que tenha identificação com essas temáticas. Percebe-se que os temas circulam de forma marginal e clandestina nos espaços escolares, como já proposto nesta dissertação gênero e sexualidade, são temas de suma importância a toda comunidade escolar tendo em vista a dimensão subjetiva para a constituição das pessoas. Outra inferência cabível seja a resposta obtida no gráfico 13, em que as/os respondentes marcam seu sexo como outro e prefiro não dizer. Permitindo a compreensão que sim a temática possa ter circulado em rodas de conversas a partir dos discursos isolados de duas pessoas. Scott chama a atenção que:

Além disso, o termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo gênero torna-se uma forma de indicar “construções culturais”- a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. (SCOTT, 1995, p.80).

Por fim, é possível evidenciar que as formações continuadas, no período de 2015 a 2019, escassamente contribuíram para auxiliar as/os docentes na construção de projetos ou abordagens pedagógicas sobre os temas gênero e sexualidade no



cotidiano escolar. Tal postura informa que é necessário a escola abrir diálogos para as questões que atravessam gênero e sexualidade, para que todas/todos da comunidade escolar se sintam confortáveis e a vontade para reflexões acerca das certezas e incertezas que possam advir das construções histórico-sociais. Retoma-se que abordar gênero faz parte das relações de classe, de cultura, de geração, históricas, de poder, de raça, sociais, etc. Cabe considerar que as discussões sobre gênero e sexualidade ainda são tabus na formação inicial e continuada das/os profissionais da educação, embora sejam como dito nesta dissertação estruturante na formação das pessoas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado acadêmico possibilitou análise, reflexão e discussão, sobre as temáticas gênero e sexualidade na formação continuada das escolas de educação infantil da rede pública municipal de Sapucaia do Sul. Diante dos resultados, é legítimo ressaltar que as certezas, convicções, conhecimentos, significações e ressignificações reverberam-se da necessidade de construir espaços de formação continuada alicerçados nas demandas da comunidade escolar e de temas centrais como gênero e sexualidade.

Como justificativa para esta dissertação, vislumbrou-se a possibilidade de lançar uma investigação histórica sobre a formação inicial e continuada no Brasil, visando compreender as mazelas e retrocessos que estavam e, estão envoltos na educação brasileira. A leitura dos respectivos capítulos evidencia que a educação brasileira é a resposta às políticas de governo e não às políticas de estado, gerando fragmentações e descontinuidades nas políticas públicas em educação resultando, muitas vezes, em descomprometimento com as/os bebês, as crianças, as/os adolescentes, as/os adultas/os e as/os idosas/os.

Nos calendários escolares buscou-se investigar as formações continuadas do período de 2015-2019, se os temas gênero e sexualidade foram abordados nas formações das escolas de educação infantil de Sapucaia do Sul. O que se mostrou inquietante, uma vez que, nas formações continuadas, os temas não foram propostos.

Contudo é sabido que no calendário escolar deve constar todos os registros dos acontecimentos da escola e o projeto Selo não aparece como formação continuada. E sim, como projeto realizado por profissionais da educação em algumas turmas com as seguintes temáticas: racismo, homoafetividade, homofobia, transfobia e *bullying*. Demonstrando que as formações continuadas nos espaços escolares, muitas vezes, acontecem para atender exigências legais, revelando que os temas são apresentados de forma aleatória, estanque, fragmentada ou de forma emergencial atendendo as urgências. O que sistematicamente reflete a ausência de um projeto de educação que realmente reflita os anseios e interesses da comunidade escolar e das necessidades reais das pessoas. Reforça-se que as formações continuadas deveriam dialogar com os temas do projeto Selo, buscando o desenvolvimento articulado entre as práticas pedagógicas.

Justamente, é aceitável assinalar que tal postura, não auxilia as/os docentes na construção de projetos ou abordagens pedagógicas sobre os temas gênero e sexualidade no cotidiano escolar. Consequentemente faz-se necessário que sejam formuladas políticas públicas no âmbito da secretaria municipal de educação para que os temas gênero e sexualidade façam parte das reflexões das formações continuadas.

O lócus investigativo buscou ainda verificar, a partir do questionário aplicado com as/os professoras/es, sobre a importância dos temas gênero e sexualidade na formação continuada. Destarte, constatou-se que de forma inequívoca os temas gênero e sexualidade não fizeram parte das formações continuadas das/os profissionais da educação, mesmo que os temas apresentados as/aos educadoras/es se mostrem importantes para o desenvolvimento das crianças.

Vale salientar que, ninguém absolutamente ninguém, pode se arrogar no direito de tolher a pessoa em sua forma de identificação, de orientação, de expressão de gênero e sexualidade. Destaca-se as violências que estão sujeitas as crianças, quando não são orientadas sobre o que seja, afeto, cuidado ou abuso. É importante observar que a violência física e psicológica não sejam simplesmente ignoradas pelas/os educadoras/es e que possam indignar-se com os enquadramentos que ampliam as discriminações e exclusões das/os historicamente excluídas/os.

Tais posturas informam uma visão sobre os discursos produzidos socialmente e culturalmente, que ditam maneiras de se viver em família e impedem novas possibilidades de convivência diante da sexualidade hegemônica e de práticas disciplinadoras da sexualidade. À vista disso, é vantajoso tecer estratégias para que a/o professora/or possa desconstruir as hegemonias idealizadas pela heteronormatividade, pela dicotomia binária de homem/mulher, macho/fêmea, feminilidade/masculinidade.

Ao pensar e discutir as novas dinâmicas familiares que se constroem no espaço e no tempo e as múltiplas possibilidades de expressão de gênero e de sexualidade, pretende-se buscar elementos que favoreçam as novas formas de composição das famílias, sendo esse espaço lugar de acolhimento, cuidado, escuta e proteção.

Cabe à escola, impreterivelmente dar conta das/os historicamente excluídas/os favorecendo a democracia, respeitando a diversidade, gênero, inclusão e sexualidade. É preciso contribuir para a construção da identidade das crianças, das/os estudantes e das/os educadoras/es, reverberando a todas e todos as diversidades como possibilidades para sermos pessoas com subjetividades singulares.

Compete aos profissionais da educação a responsabilidade de refletir sobre o lugar dado naturalmente ao biológico em relação aos homens e mulheres, aspirando desconstruir os preconceitos, os enquadramentos como pertencentes unicamente ao binário e a heteronormatividade. Neste sentido, a escola é espaço democrático, promotor da igualdade social e requer estratégias de formação continuada como espaços fundamentais para a reflexão dos temas diversidade, gênero, inclusão e sexualidade.

Ancora-se na compreensão que a formação continuada, deva estar alinhada na capacidade criativa, democrática, engajada, imaginativa, subversiva, transgressora das/os profissionais da educação, para que privilegiem as múltiplas feminilidades, masculinidades, as identidades de gênero, orientação sexual e ao sexo biológico. Urge preocupar-se com gênero e sexualidade, para que crianças, adolescentes, adultas/os e idosas/os possam refletir sobre os múltiplos atravessamentos, representações, enquadramentos que possam estar alicerçados em jogos de poder.

Portanto, para que se possa validar os saberes a partir das formações continuadas que serão oferecidas às/aos educadoras/es para que se re/qualifiquem, e, promovam novas reflexões direcionadas à inclusão, fomentando a construção equitativa por justiça a todas e todos. Não se pode desacreditar, desqualificar o fazer docente, pois é fundamental que se busque qualificação, a partir dos espaços criados dentro e fora da escola, para ter direito de refletir sobre os mais variados temas e principalmente as temáticas de gênero e sexualidade que são cruciais para a construção de nossas identidades.

Nesta perspectiva é importante que os resultados de um projeto educativo se evidencie parcialmente em um ano letivo, mas também é adequado avaliar a qualidade da educação, numa compreensão maior de tempo, ou seja, é necessário avaliar a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, com base nas práticas e ações que possam nos conduzir numa escalada na qualidade da educação brasileira.

Compreende-se que a ausência das educadoras e educadores em ministrar formações continuadas pode estar alicerçada no modelo de formação inicial, que muitas vezes não propicia, nem qualifica as educadoras e educadores a ocupar este lugar de fala nas formações continuadas. Refletindo as mazelas da formação inicial e que podem ser um dos impeditivos para que educadoras/es ocupem e assumam o

protagonismo na construção teórica e prática das relações entre ensino e aprendizagens.

Também alinha-se a necessidade de as/os profissionais da educação buscarem nas novas tecnologias e, nas teorias pedagógicas, mecanismos para que renovem suas práticas e discursos em pedagogias emancipatórias, aprimorando, aperfeiçoando, capacitando as práticas profissionais para além dos saberes acadêmicos específicos. Buscar práticas e experiências que dialoguem com os múltiplos saberes e cenários que atravessam os espaços da escola para subverter as desigualdades, as práticas sexistas e a sexualidade que circulam nos ditos e não ditos de crianças, adolescentes, adultas/os e idosas/os.

Outro ponto que chama atenção na pesquisa é a ausência dos calendários escolares em algumas instituições, o que evidencia o despreparo e desqualificação com o arquivamento e guarda dos documentos oficiais. Constata-se a necessidade dos órgãos competentes do município orientar as equipes pedagógicas e administrativas sobre o arquivamento e guarda dos documentos oficiais. Causa perplexidade a ausência de documentos públicos nos estabelecimentos educativos que deveriam zelar pela guarda e segurança destes registros tendo em vista que são comprobatórios do cumprimento de dias e horas letivas, e ainda de toda a construção pedagógica das instituições de ensino.

O propósito desta dissertação concerniu em colocar luzes acesas sobre as formações continuadas da educação infantil de Sapucaia do Sul, demonstrando, de acordo com a pesquisa realizada, que as formações continuadas escassamente possibilitam reflexões e saberes sobre os temas gênero e sexualidade aos docentes das escolas de educação infantil da rede pública municipal.

Evidencia-se, nesta pesquisa de forma empírica, que os temas gênero e sexualidade não foram abordados nas formações continuadas nos calendários escolares no período de 2015 a 2019, uma vez que os temas não aparecem nas formações continuadas. Ademais, após analisar as formações continuadas a partir dos calendários escolares e do questionário aplicado aos docentes da rede municipal de educação infantil constatou-se que as mesmas pouco auxiliam as/os docentes na construção de projetos ou abordagens pedagógicas sobre os temas gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

É relevante ressaltar a importância das formações continuadas como espaços de reflexão para construção de discursos e práticas pedagógicas. Nesta lógica

precisa-se que as educadoras e educadores juntamente com as equipes administrativas e pedagógicas elaborem as formações continuadas nos calendários escolares com temas cruciais para o desenvolvimento infantil. Dito isso, é expressivo que se pontue gênero e sexualidade em todas as interseccionalidades que possam advir destas temáticas.

Neste sentido, pode-se pensar no que será proposto, a partir desta escrita, no que se refere às novas formações continuadas e as possíveis reflexões sobre os temas diversidade, gênero, inclusão e sexualidade aos docentes das escolas de educação infantil da rede pública municipal de Sapucaia do Sul.

Similarmente, pondera-se que as formações continuadas devem ser espaços de construção, de escuta, de reflexão e discussão sobre gênero e sexualidade os quais fazem parte da constituição das subjetividades das pessoas. Pode-se dizer que a busca por novas possibilidades de reflexões, que se aproximam da diversidade, do diálogo, da democracia e da garantia dos direitos individuais, devem fazer parte do discurso pedagógico.

Justifica-se a necessidade da mantenedora e das escolas refletirem sobre as dinâmicas das formações continuadas, seus temas e quais serão as/os profissionais contratadas/os. Novas possibilidades devem ser incorporadas, pois não é possível melhorar a qualidade da educação municipal sem que seja proporcionado referencial teórico e prático. As/os educadoras/es, equipes administrativas e pedagógicas necessitam de espaços para refletir sobre os temas propostos nas formações continuadas. Além disso, articular as atividades propostas no calendário escolar com os temas das formações continuadas evidenciando o que seja alinhamento pedagógico e não práticas esquizofrênicas.

Ainda mais, o PPP e Regimento das instituições precisam assegurar que as/os historicamente excluídas/os tenham acesso à escola, possam permanecer nela e que, também, haja qualidade nas aprendizagens desenvolvidas no ambiente escolar.

As/os responsáveis pela implantação e gestão das políticas públicas no âmbito da municipalidade, necessitam propor mudanças urgentes sobre os espaços de formação continuada, seja a partir de financiamento, seja na melhoria das condições de trabalho das/os professoras/es e demais profissionais; carga horária efetiva destinada para planejamento das práticas e dos discursos, construção e elaboração de materiais pedagógicos. Quiçá a criação de um centro de formação continuada, que possam servir de espaço permanente para qualificação da prática docente visando

desenvolver a capacidade de compreensão crítica, repensando a escola como espaço para a diversidade, gênero, inclusão e sexualidade que são temáticas inerentes ao desenvolvimento humano.

Assim conclui-se que, finalmente se reconhece a necessidade das formações continuadas serem espaços para qualificar os discursos e práticas pedagógicas, possibilitando que as reflexões tragam luzes acesas sobre os temas gênero e sexualidade.

Apointa-se, por fim, a importância e a carência de estudos futuros sobre as formações continuadas na municipalidade de Sapucaia do Sul, com os anos iniciais, anos finais e educação de jovens e adultos, tendo em vista que o fulcro desta dissertação foi pesquisar a formação continuada das/os profissionais da educação infantil de Sapucaia do Sul com foco nos temas gênero e sexualidade.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa editora, 2004; BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**, v. 6, p. 1-115, 2004.
- ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Trd. Roberto Raposo. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- ASSUSTADOS, LGBTs se unem para virar votos contra Bolsonaro. **Blog da Cidadania**, São Paulo, 26 out. 2018. Disponível em: <https://blogdacidadania.com.br/2018/10/assustados-lgbts-se-unem-para-votar-contra-bolsonaro/>. Acesso em: 11 de jun. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: a experiência vivida**. 2 ed. São Paulo: Difusão Europeia, 1967.
- BENEVIDES, Bruna G; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (Org.). **Dossiê Assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2018**. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, IBTE, 2019.
- BENEVIDES, Bruna. **Dossiê Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, IBTE, 2021.
- BENEVIDES, Bruna. **Dossiê Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, IBTE, 2022.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarílio. O estado da arte em história da educação colonial. Navegando pela história da educação brasileira. 1º ed. Campinas: **HISTEDBR**, v. 1, p. 01-23, 2006.
- BOURDIEU. Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 31 mar. 2021.
- BRASIL, **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm#:~:text=A%20forma%C3%A7%C3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=A%20forma%C3%A7%C3)



%A3o%20de%20profess%C3%B4res%20e,%C3%A1reas%20de%20estudo%20ou%20atividades. Acesso em: 26 de jul. de 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais - CND/LGBT. **Resolução Nº 12**, de 16 de janeiro de 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/old/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012#:~:text=Estabelece%20par%C3%A2metros%20para%20a%20garantia,quanto%20ao%20reconhecimento%20institucional%20da>. Acesso em: 31 mar. de 2021.

BRASIL, Decreto **Nº 8.727, de 28 de abril de 2016**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm). Acesso em: 16 de maio de 2021.

BRASIL, **LEI Nº 11.340 DE 07 DE AGOSTO DE 2006. Lei Maria da Penha**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm). Acesso em: 15 de mai. de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução Nº 1, de 19 de janeiro de 2018**. DF: Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 27 de outubro de 2020, 2020

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução Conjunta CNAS e CNCND/LGBT Nº 01/2018**. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=E8BB897D1489F8244B2DD93A893951AC.proposicoesWebExterno1?codteor=1687685&file name=Avulso+-PDC+1037/2018](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E8BB897D1489F8244B2DD93A893951AC.proposicoesWebExterno1?codteor=1687685&file name=Avulso+-PDC+1037/2018) Acesso em: jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 15 de mai. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 15 de mai. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 15 de mai. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 15 de mai. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 15 de mai. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 15 de mai. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 de mai. de 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529**, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Câmara dos Deputados. Brasília: DF, 1946.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Estatística e Pesquisa IBGE, 2020**. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/sapucaia-do-sul.html> . Acesso em: 08 de maio de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica**. Brasília: 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 01 de dez de 2021.

BRASIL. **Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. DF: Brasília, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, v 1**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. DF: Brasília, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. DF: Brasília, 2018.

BRITTO, Jéssica. Clic RBS. **Diário Gaúcho**. Mais de 12 mil crianças aguardavam vagas em creches na Região Metropolitana. Disponível em:

<http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2019/07/mais-de-12-mil-criancas-aguardam-vagas-em-creches-na-regiao-metropolitana-10968699.html>. Acesso em: 15 de jul. de 2022.

BRITZMAN, Déborah. O que é esta coisa chamada amor - Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, 2017.

BRITZMAN, Déborah. O que é esta coisa chamada Amor – Identidade homossexual: educação e currículo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21. p. 71-96, jan/jun. 1996.

BÚFALO, Joseane Maria Patrice. O imprevisto Previsto. **Revista Proposições**, vol. 10, nº 1 (28), março de 1999

BUTLER, Judith. **Corpos em Aliança e a Política das Ruas**: Notas para uma teoria performativa de assembleia. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão da Identidade. 20ª Ed. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismos e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Pensamentos fundadores na educação religiosa do Brasil Colônia. Faculdade de Educação/Unicamp. **HISTEDBR**, 2006.

CASTANHA, André Paulo. Pedagogia da Moralidade: a ordem Civilizatória Imperial. **HISTEDBR**, v.11, p.12, 2015.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional na história da educação brasileira. Anais da **V Jornada do HISTEDBR**. Sorocaba, 2005.

CASTANHO, Sérgio. **Educação e trabalho no Brasil colônia**. Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas: HISTEDBR, 2006.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. 40. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

CME. Conselho Municipal de Educação. Orientação para elaboração do Projeto Político Pedagógico. **Parecer nº 036/2006**. Sapucaia do Sul/RS, 2006.

CME. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 33 do Conselho Municipal de Educação de Sapucaia do Sul**, de 06 de junho de 2022. Sapucaia do Sul/RS, 2022.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

COSTA, Luís César Amad; MELLO, Leonel Itaussu Almeida. **História do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

CRIE lindos formulários. **Google formulários**. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

COSTA, Simone Gomes da. **Narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gênero e sexualidades nos/com os cotidianos de um curso de formação de professores**. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DDHC, Diversidade, Direitos Humanos e Cidadania. **Aprenda sobre sexualidade - Conceitos importantes**. Disponível em: <http://ddhccreremas.blogspot.com/2013/06/aprenda-sobre-sexualidade-conceitos.html>. Acesso em: 01 de mai. 2021.

DE AQUINO, Vanessa Gomes. **Gênero na educação infantil: Investigando a prática pedagógica de professores do município de Vitória da Conquista-Bahia**. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

DE MEDEIROS, Emerson Augusto; DIAS, Ana Maria Iorio; DE OLINDA, Ercília Maria Braga. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: uma leitura histórica e político-legal. **Educação em Perspectiva**, v. 11, p.1-19, 2020.

DECLARAÇÃO, Universal dos Direitos Humanos. Documento Oficial: Preâmbulo. **União pelos Direitos Humanos**, 2020. Disponível em: <https://www.unidospelodireitoshumanos.org.br/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-21-30.html> Aceso em: 07 mai. 2022.

EVANGELISTA, O., SHIROMA, E. O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, jul./dez, 2004, p. 525-545.

FELDMANN, Marina Graciela. **Formação de professores e cotidiano escolar**. In: Marina Graciela (Org.). Formação de Professores e escola na contemporaneidade. 1ª ed. São Paulo: Senac, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 12 ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FURLANI, J. **Educação Sexual: possibilidades didáticas**. In: Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (Org.) Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na Educação. RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 37 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 55 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREUD, Sigmund. 1856-1939. Obras completas, volume 6: **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria [“ O CASO DORA”] e outros textos**, (1901-1905), Sigmund Freud, tradução Paulo César de Souza. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREUD, Sigmund. 1916-1917. Obras completas, volume 13: **Conferências Introdutórias À Psicanálise (1916-1917)**, Sigmund Freud, tradução Paulo César de Souza. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9 ed. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GARCIA, Fernando Cacciatore de. **História do Povoamento, conquista e limites do Rio Grande do Sul a partir do Tratado de Tordesilhas (1420-1920)**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o Inconsciente**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

GARRIDO, Geisa Orlandini Cabiceira. **Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da Educação Infantil: suas perspectivas sobre Gênero e Sexualidade**, 2017. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org). **Métodos de pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GIOVADI, Valter Martins. **Violência curricular e práxis libertadora na escola pública**. Curitiba: APPRIS, 2016.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de Civilizar: medicina, higiene e educação na Corte Imperial**. In: ANPUH - XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina, 2005.

GONDRA, José Gonçalves. **A emergência da Escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

GRANDINO, Adilson; NOGUEIRA, Durval. **Sexo ou Sexualidade**. A visão da psicanálise. Porto Alegre: L & PM, 1987.

JÚNIOR, Moysés Kuhlmann; FERNANDES, Fabiana Silva. **Infância: construção social e histórica.** p 21-38 *In: Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas.* (Org): VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A Pedagogia do Armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar.** In: MISKOLCI, R.; PELÚCIO, L. (Orgs.). *Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos.* São Paulo: Annablume, FAPESP, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Pedagogia do armário - A normatividade em ação.** **Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 481–498, 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>. Acesso em: 27 jun. 2021.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, J-B. **Vocabulário da Psicanálise.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação.** n.17, p. 40-49, 2001.

LGBTQIAPN+: mais do que letras, pessoas. **UFSC Diversifica.** 25 de junho de 2021. Disponível em: <https://diversifica.ufsc.br/2021/06/25/lgbtqiapn-mais-do-que-letras-pessoas/#more-354>. Acesso em: 2 jul de 2021.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes de; MOURA, Flávio Ribeiro de. **O Professor no ensino híbrido.** *In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.* Porto Alegre: Penso, 2015.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, Não Desiguais.** A questão de gênero na escola. 1ª ed. — São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOBO, Carla Marina Neto das Neves. **Mulheres professoras e a interseccionalidade interdisciplinar e transversal na prática docente,** 2019. 273 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade.** Porto editora, Porto, Portugal, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: 6ª ed., Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade.** *In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade.* p. 7-34. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, Gabriella Eldereti. **Imaginário social e formação continuada: o olhar para as discussões de gênero, etnia e diversidade sexual**, 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARTINS, Aline Madalena. **A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade: contribuições para uma nova prática pedagógica**, 2019. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista pesquisa qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

MOURE, Telmo Remião. **História do Rio Grande do Sul**. São Paulo: FTD, 1994.

ONU, Organização das Nações Unidas Brasil. Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). **ONU Brasil**, Brasília, 18 de set. de 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 30 de abr. de 2022.

PASSOS, Jorge R. C. Justiça e equidade em Aristóteles. **Revista Augustus**. Rio de Janeiro, v.14, n.28, 2009.

PENALVO, Claudia. **Cartografias da formação continuada de professoras/es: homofobia e escola**, 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIM, **Seminário lança Guia de Atendimento às Pessoas em Situação de Violência Sexual**. Disponível em: <https://www.pim.saude.rs.gov.br/site/seminario-lanca-guia-de-atendimento-as-pessoas-em-situacao-de-violencia-sexual/>. Acesso em 13 de dez. 2021.

PME. **Plano Municipal de Educação de Sapucaia do Sul/RS 2015-2025**. Sapucaia do Sul/RS, 2015.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia, hierarquização e humilhação social**. In: Diversidade sexual e homofobia no Brasil, p. 51-72, 2011.

REIS, TONI, (Org.) **Manual de Comunicação LGBTI+**. 2ª edição. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo *et al.* Face a face com Nóvoa: formação inicial e continuada, relevância social e desafios da profissão do professor. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 5, n. 10, 2012.

SAPUCAIA DO SUL. **Etapas Creche e Pré - Escola** - Edital N° 001/2021 e Edital N° 02/2021 - Ano Letivo 2022. Disponível em: <https://www.sapucaiaodosul.rs.gov.br/etapas-creche-e-pre-escola-edital-no001-2021-e-edital-n02-2021-ano-letivo-2022/>. Acesso em: 15 de jul. de 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol.20, n. 2, jul./dez, 1995.

SEFFNER, Fernando. Sexualidade: isso é mesmo matéria escolar?. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 2, p. 67-81, 2014.

SEFFNER, Fernando; DE PAULA PICCHETTI, Yara. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 61-81, 2016.

SILVA, Denise Quaresma da. **“Fracasso” escolar: que lugar é esse? Psicanálise e Educação**. Porto Alegre: Evangraf, 2005.

SILVA, Denise Regina Quaresma da. **Mães-menininhas: A gravidez na adolescência escutada pela psicanálise e educação**, 2007. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, Denise Regina Quaresma da; Costa, Zuleika Leonora Schmidt; Müller, Márcia Beatriz Cerutti Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. **Educação revista quadrimestral**- PUC/RS. v41, n. 1, 2018.

SILVA, Denise Regina Quaresma da; DIAS, Karina da Silva; SOUZA, Marcos Rogério dos Santos. Palácio do Planalto e Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos: Sexualidade e Gênero. **Ciência & Trópico**, v. 45, n. 1, 2021.

SILVA, Karina Dias. **Um discurso sobre gênero em uma escola profissionalizante no Sul do Brasil: o que pensam, o que dizem, o que sentem, as estudantes do programa jovem aprendiz? 2021**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2021.

SILVA, Tomaz. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.



SILVEIRA, Daniel. **Diversidade sexual: 2,9 milhões de brasileiros se declaram homossexuais ou bissexuais, aponta IBGE.** Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/sexualidade/noticia/2022/05/25/diversidade-sexual-29-milhoes-de-brasileiros-se-declaram-homossexuais-ou-bissexuais-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 27 de mai. 2022.

SOUZA, Marcos Rogério dos Santos *et. al.* **Região Missioneira e o Giro Decolonial.** In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís (Orgs.) Educação, Linguagens e Ensino: Saberes Interconstitutivos. São Carlos: Pedro & João Editores, vol. 1, p. 300-315, 2021.

SOUZA, Marcos Rogério dos Santos *et. al.* Sexualidade e gênero: desafios na formação inicial em pedagogia. **Revista Extensão**, v. 5 (3), p. 16-27, 2021.

SOUZA, Marcos Rogério dos Santos. **O Psicólogo Organizacional Como Agente no Campo da Educação em Tempos de COVID-19**, 2021. Disponível em: <https://blog.npot.com.br/2020/09/17/o-psicologo-organizacional-como-agente-no-campo-da-educacao-em-tempos-de-covid-19/> Acesso em: 22 dez. 2021.

SOUZA, Marcos Rogério dos Santos.; DE OLIVEIRA, Carla. Psicanálise e educação: a transferência na educação infantil. **Ciência & Trópico**, [S. l.], v. 44, n. 2, 2020.

SOUZA, Marcos Rogério dos Santos; Silva, Denise Regina Quaresma da. Escola, espaço de travesti? Quando a escola não acolhe, não escuta, a quadra sustenta e ampara? **VIII Congresso Iberoamericano de Investigación sobre Gobernanza Universitaria**. Bogotá, 2020.

SOUZA, Marcos Rogério dos Santos; SILVA, Denise Regina Quaresma da. SOUZA, Marcos Rogério dos Santos. Educação Inclusiva: Dialogando sobre sexualidade e gênero na formação continuada. **Revista Democratizar**, v. 13, n. 2, 2020.

SSP-RS, Secretaria da Segurança Pública. **Forças de segurança desencadeiam segunda etapa de ação integrada de combate à exploração sexual.** Disponível em: <https://ssp.rs.gov.br/forcas-de-seguranca-desencadeiam-segunda-etapa-de-acao-integrada-de-combate-a-exploracao-sexual>. Acesso em 13 de mai. 2022.

SSP-RS, Secretaria da Segurança Pública. **Mutirão Infância digna remete 847 inquéritos policiais referentes a crimes sexuais.** Disponível em: <https://ssp.rs.gov.br/mutirao-infancia-digna-remete-847-inqueritos-policiais-referentes-a-crimes-sexuais>. Acesso em 21 de dez. 2021.

STEPHANOU, Maria. **Discursos médicos e educação sanitária brasileira.** In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (org.). Histórias e memórias da educação no Brasil. v. III: Século XX. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, n. 14, p. 61-88, 2000.

TEIXEIRA, Anderson Vichinkeski. A Equidade na Filosofia do Direito: apontamentos sobre sua origem aristotélica. **Revista Espaço Acadêmico**. N.28. jan. 2012.

Disponível em:

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13246>.

Acesso em: 18 abr. 2020.

TRASFERETTI, José. Corpo e cultura no contexto da sociedade brasileira.

**Comunicação & Informação**, v. 11, n.1, p. 126-137, jan./jun.2008.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**. A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: 4ª ed., Objetiva, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

UOL. Política. **Leia íntegra do discurso de Bolsonaro após demissão de Moro**.

Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/04/24/leia-integra-do-discurso-de-bolsonaro-apos-demissao-de-moro.htm>. Acesso em: 27 abr. 2020.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araújo. Gênero, sexo, sexualidades-  
Categorias do debate contemporâneo. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 16, p. 29-46, 2015.

YOGYAKARTA. **Princípios sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero**.

Yogyakarta, 2007. Disponível em:

[http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios\\_de\\_yogyakarta.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf). Acesso em:

Acesso em: jan. 2022.

ZORNIG, Silvia Maria Abu-Jamra. **As teorias sexuais infantis na atualidade: algumas reflexões. Psicologia em estudo**, v. 13, n. 1, p. 73-77, 2008.





## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA QUESTIONÁRIO de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa - UNIVERSIDADE LA SALLE – CANOAS / RS

Você está sendo convidada/o a participar do projeto de pesquisa com o título: LUZES ACESAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SAPUCAIA DO SUL/RS, sob responsabilidade do pesquisador MARCOS ROGÉRIO DOS SANTOS SOUZA. E sob a orientação da Dra Denise Regina Quaresma da Silva. A presente pesquisa está vinculada junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade La Salle – Canoas/RS. O questionário será disponibilizado juntamente com o TCLE via *e-mail* das professoras/es participantes, pelo *google* formulários. A/O participante da pesquisa terá acesso ao questionário somente depois que tenha dado o seu consentimento. Os riscos característicos do ambiente virtual, serão minimizados com a retirada do questionário da nuvem, tão logo a análise dos materiais seja feita, assegurando assim a confidencialidade e a não violação das informações. O estudo tem por objetivo analisar e compreender se o espaço de formação continuada possibilita, reflexão sobre os temas gênero e sexualidade às/aos educadoras/es, educandos/as das escolas de Educação Infantil da rede municipal de Sapucaia do Sul/RS? Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender cientificamente se o espaço de formação continuada possibilita reflexão sobre os temas gênero e sexualidade às/aos educadoras/es, educandas/os da educação infantil do município de Sapucaia do Sul/RS. Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de resposta no questionário que segue, realizado de maneira sigilosa (sem identificação). Importante ressaltar que a participação nesta pesquisa acarretará benefícios aos participantes a partir da reflexão sobre gênero, sexualidade e da importância da formação continuada para qualificação profissional e ainda a ampliação do conhecimento sobre a proposta de pesquisa e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros sobre formação continuada em gênero e sexualidade. O risco de desconforto associado ao procedimento poderá ser evitado pelo participante, não respondendo às questões que possam gerar desconforto. A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e a/o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos. A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem identificação dos participantes. A/o participante receberá uma cópia de igual valor em seu e-mail. A pesquisa foi aprovada pelo CEP da Universidade La Salle, com atendimento disponível no telefone (51) 3476-8452 de segunda-feira: 10h às 13h e das 15h30 às 19h30, terça-feira: 10h às 12h e das 13h às 18h30, quarta-feira: 10h às 12h e das 13h às 18h30, quinta-feira: 10h às 12h e das 14h30 às 19h30 e sexta-feira: 10h às 12h e das 13h às 18h30 e ou no e-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com o pesquisador responsável: MARCOS ROGÉRIO DOS SANTOS SOUZA, telefone: (51) 984552274, e-mail: marcosouzas@yahoo.com.br. e ou com a

Orientador da pesquisa Dr<sup>a</sup> Denise Regina Quaresma da Silva, telefone: (51) 93051454, e-mail: denise.silva@unilasalle.edu.br

Marcos Rogério dos Santos Souza

Denise Regina da Silva Quaresma

**APÊNDICE C****QUESTIONÁRIO DESTINADO ÀS PROFESSORAS/ES DAS ESCOLAS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

1) Marque a escola em que atua:

- Escola Municipal de Educação Infantil Romana Gonçalves Alves
- Escola Municipal de Educação Infantil Mara Mattos
- Escola Municipal de Educação Infantil Dalila da Silveira Oliveira
- Escola Municipal de Educação Infantil Hugo Gerdau

2) Sexo

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outro

3) Qual sua faixa etária?

- 18 a 25 anos
- 26 a 33 anos
- 34 a 41 anos
- 42 a 49 anos
- 50 ou mais

4) Qual sua formação profissional

- Curso Normal
- Licenciatura

5) Você participa da escolha dos temas sobre as formações continuadas?  
Sendo a resposta SIM, informe a frequência.

SIM Muita frequência - Frequentemente - Ocasionalmente - Raramente - Nunca  
NÃO Muita frequência - Frequentemente - Ocasionalmente - Raramente - Nunca

6) Os temas abordados nas formações continuadas de sua escola são retomados em outros momentos pela equipe pedagógica da escola?

- SIM
- NÃO
- Às vezes

7) Dentre os temas, abaixo indique o grau de importância ou não, para se trabalhar em formações continuadas:

1. *Bullying*
2. Sexualidade
3. Gênero
4. Racismo
5. Imigração
6. Meio ambiente
7. Relações Interpessoais
8. Violência

- Muito importante
- Importante
- Moderado
- Pouco importante
- Não é importante

8) Existem, nas formações continuadas desenvolvidas pela escola, reflexões acerca dos temas gênero e sexualidade?

- Sim
- Não
- Às vezes
- Quase nunca

9) As formações continuadas na sua escola são feitas por quais profissionais?

- Enfermeira/o
- Psicóloga/o
- Professora/or
- Fisioterapeuta
- Fonoaudióloga/o
- Médica/o
- Conselheira/o Tutelar
- Outra/o

10) Indique se você considera importante trabalhar o tema sexualidade na Educação Infantil.

- SIM
- NÃO

11) Indique se você considera importante trabalhar o tema gênero na Educação Infantil.

- SIM
- NÃO



12) Você já foi convidada/o para realizar formação continuada na escola em que trabalha?

- SIM
- NÃO

13) O tema gênero já foi trabalhado pela coordenação da Educação Infantil?

- SIM
- NÃO

14) O tema sexualidade já foi trabalhado pela coordenação da Educação Infantil?

- SIM
- NÃO

15) Indique as formações continuadas, que você lembra ter participado, nas instituições em que trabalhou e/ou trabalha?