

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

ANDRÉ LUIZ SANTOS DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES CRÍTICA: ANÁLISE CRÍTICA
DOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO
DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**JACAREZINHO
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS DOCENTES PARA
A EDUCAÇÃO BÁSICA**

ANDRÉ LUIZ SANTOS DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES CRÍTICA: ANÁLISE CRÍTICA
DOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO
DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**JACAREZINHO
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS DOCENTES PARA
A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES CRÍTICA: ANÁLISE CRÍTICA
DOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada por ANDRÉ LUIZ SANTOS DE OLIVEIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientador:
Prof. Dr.: JORGE SOBRAL DA SILVA
MAIA

JACAREZINHO
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

0048e Oliveira, André Luiz Santos de
Educação em Sexualidades Crítica: análise crítica
dos currículos do Ensino Médio do Estado de São Paulo
/ André Luiz Santos de Oliveira; orientador Prof.
Dr. Jorge Sobral da Silva Maia - Jacarezinho, 2021.
111 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2021.

1. Educação. 2. Educação Básica. 3. Práticas
Docentes. 4. Sexualidades. I. Maia, Prof. Dr. Jorge
Sobral da Silva , orient. II. Título.

ANDRÉ LUIZ SANTOS DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES CRÍTICA: ANÁLISE CRÍTICA
DOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia (Orientador) – UENP
- Jacarezinho

Prof. Dr. Mateus Luiz Biancon – UENP - Jacarezinho

Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza – UENP - Jacarezinho

30 de Março de 2021

Dedico este trabalho a todos e todas que me ajudaram nestes momentos de estudo...

AGRADECIMENTOS

Em especial, ao meu orientador, prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia, que acompanhou minha trajetória acadêmica desde a graduação em Biologia, passando por Especializações e agora, na etapa do Mestrado, sempre disposto a orientar, incentivar e contribuir para a qualificação de minha prática social.

Ao prof. Dr. Mateus Luiz Biancon, por ser uma pessoa na qual procuro me espelhar, tanto na questão pessoal, quanto profissional.

Ao prof. Dr. Antonio Carlos de Souza, por ter aceitado participar de minha banca de qualificação e defesa do Mestrado, e por ter me ajudado com sugestões e conselhos que qualificaram minha pesquisa.

Aos amigos e amigas, que tornaram menos árduos os caminhos dos afazeres do Mestrado, pelo companheirismo.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, por valorizarem e possibilitarem uma educação com vistas à emancipação.

Às funcionárias e funcionários, por cuidarem da parte administrativa e organizacional da universidade com maestria.

À minha família que me dá forças para o embate do dia-a-dia, dispondo de amor.

OLIVEIRA, André Luiz Santos de. **EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES CRÍTICA: ANÁLISE CRÍTICA DOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE SÃO PAULO**. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Jorge Sobral da Silva Maia. Jacarezinho, 2021.

RESUMO

Os assuntos acerca das questões de gênero e das sexualidades são importantes, por serem aspectos centrais da vida humana, devendo estar presentes nas práticas pedagógicas dos professores e professoras, através de reflexão crítica. Em instituições públicas de ensino, como escolas de educação básica, essa temática é inserida, normalmente, através de projetos de caráter biologicista, se apresentando para solucionar situações imediatas. Através dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, buscou-se, nesta pesquisa, compreender, por meio da análise crítica dos currículos do Ensino Médio, do estado de São Paulo, como as questões de gênero e sexualidades estão inseridas a partir de diversos aspectos que as constituem, como os fatores biológicos, sociais, econômicos, psicológicos, políticos, culturais, legais, religiosos, espirituais e históricos, desenvolvidos ao longo da vida e concretizados de maneira não-reprodutivista. Os resultados observados revelam que há carência por formações iniciais e continuadas, comprometidas com as classes sociais populares, buscando, a partir da Educação em Sexualidades Crítica, uma luta por justiça social, com políticas públicas educacionais que fortaleçam a visão científica das questões de gênero e sexualidades, e legislações que legitimem direitos sexuais, reprodutivos e antidiscriminatórios, voltadas a uma perspectiva crítica, transformadora e revolucionária. O produto educacional será um dicionário contendo significados de termos acerca das questões de gênero e sexualidades, visando colaborar com o entendimento a partir de visão crítica. Conclui-se que, aos e às docentes, deve ser possibilitado um processo formativo crítico, que ofereça reflexões no agir e pensar, buscando combater formas de alienação através do ato de ensino, e que condições de trabalho precárias podem influenciar negativamente, resultando em práticas acríticas e em visões de mundo fragmentadas.

Palavras-chave: Educação. Educação Básica. Práticas Docentes. Sexualidades.

OLIVEIRA, André Luiz Santos de. **EDUCATION IN CRITICAL SEXUALITIES: CRITICAL ANALYSIS OF THE HIGH SCHOOL CURRICULA OF THE STATE OF SÃO PAULO**. 110 f. Dissertation (Master in Basic Education) – State University of North Paraná. Supervisor: Jorge Sobral da Silva Maia. Jacarezinho, 2021.

ABSTRACT

Topics involving gender and sexuality issues are important, for being central aspects of human life, and must be present in the pedagogical practices of male and female teachers, through a critical reflection. In public education institutions, such as schools of basic education, this theme is usually inserted through biologicist projects which are presented to solve immediate situations. Through the foundations of Historical-Critical Pedagogy, we sought, in this research, to understand, through a critical analysis of the High School curricula of the State of São Paulo, how gender and sexuality issues are inserted from the different aspects that constitute, as the biological, social, economic, psychological, political, cultural, legal, religious, spiritual and historical factors, developed throughout life and realized in a non-reproductivist way. The result observed reveal that there is a lack of initial and continuing training, committed to popular social classes, seeking, through Education in Critical Sexualities, a struggle for social justice, with educational policies that strengthen the scientific view of gender and sexuality issues, and legislation that legitimizes sexual, reproductive and anti-discriminatory rights, aimed at a critical, transformative and revolutionary perspective. The educational product will be a dictionary containing meanings of terms about gender and sexuality issues, aiming to collaborate with the understanding from a critical view. It is concluded that, to the male and female teachers, a critical formative process must be made possible, offering reflections in the act and thinking, seeking to combat forms of alienation through the act of teaching, and the precarious working conditions can negatively influence, resulting in uncritical practices and in fragmented worldviews.

Keywords: Education. Basic Education. Teaching Practices. Sexualities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processo de ensino e aprendizagem desenvolvido através da lógica da Pedagogia Histórico-Crítica.....	51
Figura 2 - Influências do capital nas políticas públicas educacionais.....	58

LISTA DE SIGLAS

ASTRAL – Associação de Travestis e Liberados

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CCHE – Centro de Ciências Humanas e da Educação

GBB – Grupo Gay da Bahia

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

JORESP – Jornada Regional de Educação Sexual do Paraná

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queers*, Intersexuais, Agêneros e mais.

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organizações não governamentais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SIDA – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

STF – Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES CRÍTICA	17
2.1 Perspectivas dos estudos de gênero e sexualidades	18
2.2 A “ideologia de gênero”, os movimentos LGBTQIA+ e a luta pelos direitos desses grupos	28
2.3 A lógica da fragmentação e o processo de alienação	34
2.4 A educação, a função da escola e a realidade social: as questões de gênero e sexualidade	38
3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS E POLÍTICAS	46
3.1 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o processo de formação dos estudantes	46
3.2 Ação de professores e professoras a partir da Pedagogia Histórico-Crítica	56
4 EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES NOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO	70
4.1 Análise dos currículos das disciplinas do Ensino Médio	71
4.2 Formação de professores e professoras com vistas à superação da alienação	86
5 CONCLUSÃO	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE	107
Apêndice A – Dicionário sobre questões de gênero e sexualidades	107

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática, referente às questões de gênero e sexualidades, aconteceu no momento de realização da Pós-Graduação em Humanidades – Estudos Interdisciplinares em Educação, Cultura e Contemporaneidade, na Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Jacarezinho, do Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE), no Paraná, com término no segundo semestre do ano de 2019.

A disciplina “Questões de gênero e as sexualidades”, ministrada pelo professor Dr. Mateus Luiz Biancon, contribuiu de forma significativa, quando trouxe uma visão crítica acerca das questões de gênero e sexualidades, problematizando as relações de gênero e as sexualidades com viés político, por meio de uma práxis teórico-metodológica cujo suporte foi o materialismo histórico-dialético, com propostas de transformação social, a partir dos desafios do ato educativo pautado na prática social.

Já o desejo pelo estudo em educação ocorreu na disciplina “Ciência, epistemologia e o sujeito”, ofertada pelo professor Dr. Jorge Sobral da Silva Maia, demonstrando a importância desse campo, quando visa formar estudantes com perspectiva crítica, emancipatória e transformadora nas escolas públicas, apropriados dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos. Deste modo, possibilitando que defendam seus interesses com sua força vital e assumam o Estado, pois, nessa sociedade capitalista, as políticas públicas estão submetidas aos interesses privados, promovendo as desigualdades.

Desta maneira, foi desenvolvido um artigo com a temática Educação em Sexualidades, publicado para encerramento do curso de especialização, na JORESP (Jornada Regional de Educação Sexual do Paraná), intitulado “Educação em Sexualidades Crítica: Estudo sobre a Matriz de Avaliação Processual de Ciências”, que buscou compreender como esta matriz – documento oficial do Estado de São Paulo – trata dos assuntos acerca das questões de gênero e sexualidades.

Utiliza-se o termo “crítica” nesta dissertação, para certificar o fundamento das relações de gênero, sexualidades e educação, sobre o modelo organizacional da sociedade capitalista, criticando a insustentabilidade da vida

e os desdobramentos para com as relações sociais e históricas e a naturalização dos processos que mantêm a sociedade do capital e, nesse sentido, a própria educação, que não está além das relações sociais, e para que problemas estruturais da sociedade possam ser evidenciados, além das causalidades do baixo padrão qualitativo da vida das pessoas.

A partir daí, o foco persistiu, pois os estudos indicavam que estão incutidos nas pessoas pensamentos, crenças, convenções, definições, identidades e comportamentos sexuais, modelados por ações desenvolvidas em nossa sociedade e pelas relações de poder. Essas formações de pensamentos e atitudes podem ser constituídas por processos hegemônicos e alienantes, não problematizando a realidade, a partir das múltiplas determinações. Neste contexto, a escola e o processo pedagógico tornam-se vitais para a instrumentalização das classes menos favorecidas e dos trabalhadores, para formação de consciência crítica e emancipatória, preparando para a luta social, buscando a libertação dos indivíduos da condição de exploração, e das mazelas trazidas à sociedade no modo capitalista de produção.

Destaca-se a importância das pesquisas relacionadas à Educação em Sexualidades, para a construção de conhecimentos e fortalecimento de debates, contemplando estudos sobre as produções das propostas curriculares, pois, quando vistas de maneira contextualizada, há percepção dos determinantes sociais que levaram à produção destes documentos, e às consequências de suas utilizações, nas vivências de professores e professoras, e no cotidiano escolar como um todo.

Desse modo, vale destacar que, não se procura a crítica pela crítica, mas a formação de consciência crítica de base filosófica, a partir da análise dos currículos das disciplinas do Ensino Médio, que devem valorizar a transmissão de saberes científicos, elaborados, com complexidade e profundidade, estabelecendo relações com outros conceitos, buscando uma visão global dos fenômenos estudados (DUARTE, 2016).

Tendo em vista esses aspectos, há necessidade em formar atores sociais que possam, através da educação formal, pela instrumentalização, valorizar os saberes artísticos, filosóficos e científicos, e enfrentar condições impostas socialmente, culturalmente ou politicamente, que dificultam o

desenvolvimento humano, inclusive, na formação das identidades dos sujeitos. Essa formação crítica e emancipatória é tão importante que, valendo-se disso, apresentou-se a seguinte questão de pesquisa: Os currículos das disciplinas do Ensino Médio, utilizados pelos e pelas docentes de escolas públicas do Estado de São Paulo, com relação às questões de gênero e sexualidades, são fundamentados por uma perspectiva crítica e transformadora? Consideram os diversos fatores relacionados à construção das identidades de gênero e identidade de orientação sexual e afetiva, como biológicos, sociais e psicológicos?

Para responder a estas questões, a Pedagogia Histórico-Crítica pode viabilizar a leitura crítica e transformadora da realidade, sendo compreendida como a mais ajustada elaboração teórica e prática para este enfrentamento, buscando analisar e superar práticas pedagógicas hegemônicas não críticas ou crítico-reprodutivistas, pois é revolucionária, superando as demais por incorporação. Para esta pedagogia, o processo de ensino tem como função formar indivíduo emancipado, que se perceba como ser histórico e social constituído pelo trabalho, reduzindo o nível de alienação e possibilitando relações sociais saudáveis.

Por essa perspectiva, como objetivo geral pretendeu-se: compreender como a temática referente às questões de gênero e sexualidades está inserida nas escolas públicas de Educação Básica do Estado de São Paulo, a partir dos currículos das disciplinas ofertadas no Ensino Médio. Como objetivos específicos, pretenderam-se: discutir as questões relacionadas ao gênero e sexualidades a partir dos fundamentos dos teóricos dos diversos campos das Ciências Humanas; identificar elementos que relacionem o modo de produção capitalista com a temática de gênero e sexualidades na educação.

Esse processo investigativo ocorre, entendendo o currículo pelo viés da Pedagogia Histórico-Crítica, como conjunto de atividades nucleares da escola, devendo ser transmitido pelos professores e professoras e assimilado pelos alunos e alunas, de maneira que produza a humanidade nos sujeitos (SAVIANI, 2016), permitindo a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, por seleção de conteúdos relevantes socialmente, adequados às questões sociais e cognitivas do aluno e aluna, com objetividade e enfoque científico. Esta ação oferece uma explicação da realidade concreta, assim

como a possibilidade de entendimento de suas próprias condições enquanto classe, superando a espontaneidade do conhecimento e produzindo-o de maneira elaborada.

Neste cenário, a educação é percebida como questão de relações sociais, necessitando ser promovida por parte de professores e professoras, fomentando um processo educativo preocupado com questões de gênero e com as sexualidades, fundamentada no método materialista histórico-dialético. Este método demonstra a realidade como conflituosa, histórica e dinâmica, permitindo posicionamento crítico, no sentido de analisá-la, através de suas determinações, considerando diversos fatores, como políticos, ideológicos, econômicos e estruturais, alcançando uma visão de totalidade acerca do objeto ou fenômeno de estudo. Passa-se, então, do real aparente, a partir de reflexões mais profundas, ao real pensado, conseguindo estabelecer relações entre elementos sociais, desvelando a essência dos fenômenos e culminando no rompimento com a pseudoconcreticidade, que se desenvolve no conhecimento de senso comum (KOSIK, 1995).

A partir desta perspectiva, no primeiro capítulo, intitulado “O modo de produção capitalista e a Educação em Sexualidades Crítica”, busca-se o aprofundamento acerca das questões de gênero e sexualidades, trazendo esses assuntos através de concepções científicas, demonstrando a grande diversidade de indivíduos, de formas diversas de desenvolver as identidades de gênero, identidade de orientação sexual e afetiva e de expressar as sexualidades, dando ênfase à importância dos movimentos sociais nas lutas por justiça social, além de investigar o processo de alienação ocorrido no contexto social, que a educação não está dando conta de preparar para sua superação.

Nas questões referentes ao estudo de gênero e sexualidades, e a inserção desses elementos na prática pedagógica e na educação, os referenciais teóricos mais importantes são: Guacira Lopes Louro, Mateus Luiz Biancon, Leandro Colling e Toni Reis. Com relação à educação, destacam-se Dermeval Saviani, Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura, Lígia Maria Martins e Jorge Sobral da Silva Maia.

O segundo capítulo, “A Pedagogia Histórico-Crítica: perspectivas metodológicas e políticas”, demonstra a necessidade de refletir sobre a

temática no processo educativo, a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, ex-pondo o caráter conflitivo, histórico e dinâmico da realidade, buscando a trans-formação social e trazendo contribuições dessa tendência pedagógica para a formação de estudantes e para as ações de professores e professoras.

No terceiro capítulo, intitulado “Educação em Sexualidades nos currículos do Ensino Médio no Estado de São Paulo”, analisam-se os currículos das disciplinas do Ensino Médio, do Estado de São Paulo, de todos os componentes curriculares em vigor até o ano de 2020, procurando entender se as questões de gênero e sexualidades estão inseridas nestes documentos, a partir dos fatores biológicos, sociais, econômicos, psicológicos, políticos, culturais, legais, religiosos, espirituais e históricos, desenvolvidos ao longo da vida. Também foi proposta uma discussão para refletir sobre o processo de formação de professores e professoras por perspectiva crítica.

Desse modo, espera-se, com este trabalho, compreender como se dão as questões de gênero e sexualidades, em todas as suas dimensões, propor debates sobre as questões referentes à temática de gênero e sexualidades e sobre como esta se encontra inserida na educação, em específico, nos currículos do Ensino Médio paulistano, possibilitando reflexão crítica sobre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais do desenvolvimento das sexualidades e sua relação com a educação, a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao longo do documento, foi utilizada linguagem não sexista, como ato político, visando estabelecer o gênero gramatical feminino equilibrado com a visibilidade do gênero gramatical masculino na linguagem, possibilitando, assim, a inserção do feminino ao texto, destituindo o masculino como parâmetro gramatical, buscando distanciar os vocábulos do texto desta pesquisa daqueles que classificam, normatizam e discriminam os seres humanos (BIANCON, 2016).

2 O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES CRÍTICA

A sociedade capitalista possui um projeto centrado na concentração de riqueza, conduzindo os indivíduos da classe trabalhadora às formas de exploração e exclusão social, em que o trabalho passa a ser um meio de existência e não configurado por meio de atividade livre; desse modo, conforme Jorge Sobral da Silva Maia (2011), o processo de humanização deixa de ocorrer, o que promove relações de dominação alienadas.

As relações de gênero e as sexualidades, enquanto construção individual (biológica e psicológica) e coletiva (psicológica, social e histórica), resultado das relações e determinações sociais, moldadas pelos interesses da classe dominante de uma sociedade do capital, limitam que as pessoas tenham condições de compreender aspectos centrais da vida humana, como a sexualidade, por exemplo, por conta das relações alienadas e de dominação às quais estão submetidas. Tal realidade se dá na falta de acesso das pessoas ao processo de humanização do gênero humano e dos indivíduos, o que é possível de se alcançar, de forma direta, no processo educativo.

Portanto, buscando superar as relações alienadas, de dominação, normalizadas no processo histórico e, em específico, superar a compreensão da sexualidade em todos os seus aspectos, como as identidades, as expressões, os papéis e as relações de gênero, as identidades e relações sociais, dadas a partir da orientação afetiva e sexual, necessita-se compreendê-la a partir dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos, em uma educação que qualifique a prática social de alunos e alunas, fundamentada em uma concepção crítica e emancipatória, integrando o conhecimento elaborado à realidade concreta, possibilitando o entendimento do fenômeno de estudo, através do aprofundamento teórico.

2.1 Perspectivas dos estudos de gênero e sexualidades

Há necessidade em aprofundar, nas questões de gênero e sexualidades, uma visão da realidade como conflituosa, histórica, e dinâmica, analisando-a através de suas determinações, considerando os fatores políticos, ideológicos, econômicos e estruturais, buscando uma visão de totalidade, a fim de perceber que a grande diversidade de indivíduos, de identidades e orientações afetivas e sexuais, é afetada por esses fatores estruturais, dificultando que se formem pelas próprias experiências e sentimentos de pertencimento, podendo culminar em estereótipos, classificações e normatizações de grupos de pessoas.

Desta maneira, pretende-se refletir de forma crítica sobre como a ciência entende o que é sexo biológico, gênero, sexualidades, suas teorias, além de tentar compreender outros termos relacionados a estes assuntos, como diversidade sexual, identidade de gênero, homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade, transexualidade, travestilidade, *queer*, entre outros.

A importância dessas reflexões se dá por argumentações normalizadas no processo histórico das relações sociais, que buscam justificar as desigualdades sociais entre identidades masculinas e femininas, baseadas no sexo biológico e na distinção entre os corpos e, assim, determinarem papéis, como expressões imutáveis. Porém, estas questões transcendem a dimensão biológica e se dão de maneira cultural e histórica, no seio das relações sociais, formando uma tríade, entre as questões biológicas, psicológicas e sociais.

Desse modo, o sexo biológico, o do nascimento, é somente um dos fatores que possibilita a configuração de formação do gênero, além das questões psicológicas e sociais; este entendimento busca romper com o modelo tradicional de definição homens/mulheres, masculinos/femininos, determinado, exclusivamente, por fatores biológicos.

Nesse sentido, o “sexo” não pode ser confundido com as sexualidades, que não são determinações primárias, animais, pelo contrário, são significações e vivências do “ser sexuado”, são ações, formas de representá-las e saberes que envolvem a dimensão sexual humana, devendo ser compreendidas nos sentidos mais amplos, a partir das vivências humanas, ou

seja, os seres humanos são dotados de características que vivenciam as sexualidades, e os demais animais estão circunscritos ao mundo natural biológico.

As sexualidades podem ser entendidas, também, segundo Andreia Barreto, Leila Araújo e Maria Elisabete Pereira (2009), como construções culturais, compreendendo o erotismo, os desejos e afetos, além de noções relacionadas à saúde reprodutiva, tecnologias e exercício de poder em sociedade. Ademais, de acordo com César Nunes e Edna Silva (2006, p. 74):

[...] falar em dimensão instintiva ou reduzir a esfera da sexualidade humana a uma mera dimensão animal, natural ou reprodutiva é precisamente tirar dela sua dimensão mais cara e significativa, até mesmo sua espiritualidade.

As questões relacionadas às sexualidades também foram pensadas por Sigmund Freud e Jean Piaget, ao formularem teorias de como ocorre o desenvolvimento da sexualidade infantil. Esses autores colaboram com o domínio destes conhecimentos e suas reflexões estão expostas, não para debater concepções e ideias, mas para demonstrar a cientificidade de seus estudos, considerados referências na área da psicanálise.

Freud afirma que, ao colocarem a reprodução como elemento central da sexualidade, existe risco de excluir uma série de atos que certamente são sexuais, como o beijo e abraço, pois, desde o nascimento até a morte, o indivíduo possui afetos, desejos e conflitos. Quando há descaso por entender o desenvolvimento sexual desde a infância, transtornos emocionais na vida adulta podem surgir e a psicanálise é essencial nesse sentido, pois busca compreender o desenvolvimento sexual desde o nascimento, através das fases psicosssexuais (FREUD, 2006).

Essas fases são explicadas pelo pensador e detalhadas a seguir, porém, devem ser refletidas de maneira aprofundada, para que não se caia no simplismo. Segundo Regina da Costa e Kênia Eliane de Oliveira (2011), a primeira fase, a Oral, é onde há autoconhecimento do bebê, demonstrando alegria, amor, dor, dentre outros sentimentos, de maneira espontânea, porém, necessitando do meio para encontrar solução para suas aflições e formar o início das sensações sexuais e vínculos de afeto.

A segunda, chamada Fase Anal, começa, aproximadamente, no segundo ano de vida, e ocorre que a libido (forma de energia psíquica e corporal, que busca prazer e faz parte do homem e da mulher) concentrada, anteriormente, nos lábios, passa ao ânus, começando a ocorrer o controle dos esfíncteres, quando passa a sentir prazer pelas fezes que saem de seus corpos, pois “fazem parte de si” e, por essa sensação prazerosa, podem começar a segurar as fezes – até formarem fortes cólicas, ocorrendo estimulação intensa – que, ao passarem pelo reto, promovem sensação de prazer e alívio (COSTA; OLIVEIRA, 2011).

A Fase Fálica, por sua vez, inicia-se quando a criança passa a manusear os órgãos genitais, estimulando-os e erotizando-os, passando a ocorrer o ato de masturbação para satisfação e criando curiosidade sobre as genitálias dos demais; a criança começa a perceber as diferenças entre órgãos reprodutores masculinos e femininos, ou seja, ocorre a busca pela investigação, que pode formar nos meninos uma sensação de que todas as genitálias são iguais e que a falta delas em algum indivíduo não é possível, e nas meninas pode ocorrer uma sensação de castração, formando sentimento de inferiorização, por não ter o órgão genital igual ao masculino (COSTA; OLIVEIRA, 2011).

Entre a Fase Fálica e Genital, há o período de latência, onde pode haver repressão da energia sexual, sendo esta deslocada para outra finalidade, de maneira total ou parcial; mesmo contida, tal energia não deixa de ser produzida, sendo acumulada e podendo acarretar em posteriores entraves, pois, é neste momento que se formam as forças psíquicas e, conseqüentemente, as inibições sexuais, podendo ocorrer por medo dos adultos diante de manifestações sexuais das crianças, o que as torna inseguras e confusas (NUNES; SILVA, 2006).

Por fim, na Fase Genital, que se inicia na puberdade e vai até a morte do indivíduo, há transformações biológicas, afetivas e sociais, e as pessoas formam maturidade psíquica, lidando com todas as questões referentes às suas sexualidades (NUNES; SILVA, 2006).

Jean Piaget também contribui neste campo, estudando os estágios evolutivos, no campo cognitivo, comportamental e afetivo da criança, através de quatro períodos. O primeiro está estipulado na idade de zero a dois anos,

nomeado “período sensório-motor”, onde a criança tem vasta dependência da mãe e começa a desenvolver a inteligência e a afetividade sensório-motora, através de estímulos ambientais, constituindo a relação com o mundo físico e social, promovendo descobertas, período em que ocorrem, também, os fenômenos da imitação. Essas imitações começam de maneira difusa e chegam a ser intencionais, culminando na apropriação de habilidades sensoriais frente ao mundo e ao seu próprio corpo, constituindo inteligência e afetividade na criança, não carregadas de sentidos, mas voltadas a satisfazer necessidades sensoriais básicas (NUNES; SILVA, 2006).

Por conseguinte, os mesmos autores descrevem o “período intuitivo ou simbólico”, nas crianças de dois a sete anos, onde a afetividade egocêntrica, exclusivista, material e possessiva evolui para uma afetividade de trocas e regras, ultrapassando a exploração sensorial e iniciando a apropriação subjetiva da realidade, onde regras e símbolos são percebidos e internalizados, havendo extrema necessidade de informações sobre o corpo, os papéis sexuais e a vivência afetiva, podendo ser formados grupos de estimulação crítica e praticadas significações de afeto e solidariedade entre os sexos, refletindo sobre vivências sociais masculinas e femininas. É um processo desafiador, pois devem ocorrer promoções de valores baseados na cooperação, solidariedade e reciprocidade, para internalização e formação de sujeito com vivência social ética.

O terceiro período é intitulado “das operações concretas – do concreto ao lógico” (NUNES; SILVA, 2006, p. 92), que vai de sete a doze anos, correspondendo à maior capacidade intelectual, podendo superar as fragmentações formadas anteriormente e, também, a consciência mitológica, organizando o raciocínio, com comparações, de maneira concreta, dedutiva e linear. Afetivamente, ocorre um processo onde as crianças estão centradas em regras coletivas e negam a alteridade, ou seja, o reconhecimento do outro indivíduo, ocorrendo oposição momentânea entre meninos e meninas e disputas sociais.

O quarto é o “período das operações abstratas”, onde já se reconhece a alteridade e fundamenta-se a personalidade, havendo maturidade cognitiva, no sentido de desenvolver raciocínio hipotético, fazer deduções, compreensões científicas e ser impessoal, superando o egocentrismo e a necessidade do

concreto. Com relação ao sentimento de afetividade, pode-se ter relações de cooperação e solidariedade, consolidando a maturidade afetiva (NUNES; SILVA, 2006).

As sexualidades, portanto, se configuram de modo central e são constituídas, vividas e expressas ao longo da vida, a partir das interações proporcionadas pelas relações sociais, que se encontram nas condições históricas, pela cultura, podendo ser influenciadas por diversos aspectos da vida em sociedade (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2006). Devem ser compreendidas para além do caráter biológico, porém, considerando-o importante no desenvolvimento da identidade sexual das pessoas. Desse modo, Mateus Luiz Biancon (2016, p. 35) considera que, “a(s) sexualidade(s) de um indivíduo é traduzida pelas identidades genital, identidade de gênero e identidade de orientação afetiva e sexual”.

A identidade genital ou sexo biológico, segundo José Roberto da Silva Brêtas (2011), diz respeito às características biológicas que os indivíduos possuem ao nascer, definindo-os em machos, fêmeas ou intersexuais, que são os que nascem com anatomia ou padrão cromossômico aos quais não podem ser classificados como masculinos nem femininos, porém, a concepção biológica não consegue determinar o que é ser homem e mulher e o comportamento destes, as sensações, vivências e posturas, definem apenas considerações genotípicas e fenotípicas.

Já o gênero, de acordo com Barreto, Araujo e Pereira (2009), é um conceito dos anos 1970, criado por movimentos feministas, que resultou em evidenciar a diferença entre aspectos biológicos (identidade genital ou sexo biológico) da dimensão social, considerando o que é ser homem e ser mulher a partir da cultura. A implementação do termo foi muito importante, ao modificar a visão dualista de sexo, a partir de homem e mulher, marcado pela aparência corporal, atribuindo particularidades imutáveis, como a sensibilidade feminina e a virilidade masculina, facilitando o processo de compreensão de que o biológico é considerado, mas o psicológico e o social também constituem as formações das identidades sexuais.

Jaqueline Gomes de Jesus (2012) concorda que o termo sexo remete ao biológico e gênero ao social, afirmando que a autopercepção e a forma de expressão das pessoas, que definem características de homens e mulheres,

pode flutuar pelos dois gêneros ou não sentir pertencimento a nenhum deles, podendo também se sentir homem e possuir características entendidas, socialmente, como afeminadas, e sentir-se mulher possuindo peculiaridades voltadas, socialmente, ao masculino.

O importante é perceber que não há polaridades rígidas, oposições entre o que é ser homem ou mulher, observando que, nas posturas femininas, pode haver unidades consideradas masculinas e, nas posturas masculinas, unidades consideradas femininas. Guacira Lopes Louro (1997, p. 6), afirma que as desigualdades entre os gêneros não se sustentam com argumentações nas diferenças biológicas entre os corpos, mas “nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação”.

O sentimento de pertencimento se dá a partir do desenvolvimento do indivíduo, enquanto pessoa, formulando, de acordo com Louro (1997) sua própria identidade de gênero, sentindo-se masculino ou feminino, a partir de uma identificação social e histórica e constituindo, também, as identidades sexuais, pelo modo como se vive as sexualidades, com parceiros ou parceiras do mesmo sexo, sexo oposto, ambos os sexos ou sem parceiros.

Ferdinando Martins *et al.* (2010) utilizam dois termos para definir as formações identitárias de gêneros, “identidade de gênero” e “expressão de gênero”. O primeiro, como sendo a percepção que cada pessoa tem de si, é uma experiência individualizada, correspondendo ou não ao sexo atribuído no nascimento, masculino, feminino ou combinação dos dois; já o segundo se dá pela manifestação pública, como o nome, as vestimentas, as formas de interação com os demais, fora os papéis de gênero, outra expressão considerada a partir do que a sociedade elege como sendo o papel de cada gênero. Brêtas (2011), por seu turno, entende a identidade de gênero como um sentimento ao pertencer à condição de homem ou mulher, mas, também, à apresentação destes perante a sociedade.

As identidades sexuais estão relacionadas à identidade de orientação afetiva e sexual, descritas por Ronaldo Pamplona da Costa (2005), como sendo uma sensação que pode causar desejo em relacionar-se com outras pessoas, afetiva ou sexualmente, do sexo oposto e/ou do mesmo sexo, possibilitando formar identidade heterossexual, bissexual, homossexual,

heterossexual com poucas vivências homossexuais ou homossexual com poucas vivências heterossexuais.

Além disso, para o mesmo autor, as identidades de gênero se desenvolvem ao mesmo tempo em que os papéis de gênero. Por exemplo, uma pessoa transexual – que possui identidade de gênero diferente ao sexo biológico – pode ter comportamentos condizentes, socialmente, com a questão biológica, sendo considerado o seu “papel de gênero”, e, desta forma, pode haver pessoas masculinas, femininas, masculinas e femininas, masculinas afeminadas e femininas masculinizadas (BIANCON, 2016).

Reis (2018) entende que ao serem construídas as identidades, expressam-se as atrações emocionais, afetivas ou sexuais (orientação sexual) por pessoas de mesmo gênero, gênero diferente ou mais de um gênero, havendo três preponderantes, homossexuais, heterossexuais e bissexuais, porém, não são as únicas, havendo, ainda, pessoas assexuais, homoafetivas e pansexuais.

Essas expressões da afetividade são conhecidas, também, por identidade de orientação afetiva e sexual, e podem variar, de acordo com o desenvolvimento das sexualidades. Há existência de cisgêneros e transgêneros, o primeiro “refere-se ao indivíduo que se identifica, em todos os aspectos, com o gênero atribuído ao nascer” (REIS, 2018, p. 27), o segundo se remete a quem não se identificam com o sexo biológico, ao longo do desenvolvimento das sexualidades.

É importante salientar que, tanto cisgêneros quanto transgêneros, podem ser “assexuais, bissexuais, heterossexuais ou homossexuais” (BIANCON, 2016, p. 37). O termo “assexuais”, de acordo com Leandro Colling (2018, p. 49), “designa pessoas que não possuem interesse sexual pelas outras, que pode ou não vir acompanhada de um desinteresse afetivo/amoroso”, não se interessando nem pelo mesmo sexo biológico ou gênero, nem pelo oposto. Diferentemente:

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

atração sexual e afetiva que pessoas cisgênero ou transgênero sentem por pessoas do mesmo sexo (BIANCON, 2016, p. 38).

Portanto, para Reis (2018), bissexuais são pessoas que se relacionam com indivíduos de ambos os gêneros, heterossexuais se sentem atraídos pelo gênero oposto e homossexuais sentem-se atraídos emocional ou afetivamente pelo mesmo gênero.

Desta maneira, pode haver reflexão sobre o que é ser homossexual ou heterossexual, a partir do caráter científico das definições destas expressões. Ao pensar em um relacionamento de mulher e homem, tido como comum por nossa sociedade, entende-se como um casal heterossexual, porém, isso não é suficiente para compreender a identidade de orientação afetiva e sexual, pois, deve-se ir além da compreensão heteronormativa, onde se tem o modelo heterossexual como o único correto, pois não considera a identidade de gênero. Uma mulher trans (sexo biológico masculino), por exemplo, ao sentir desejo e prazer por uma mulher, é considerada homossexual, ou caso sinta afetividade por homens, seria heterossexual. Assim como se um homem mantivesse vínculos amorosos com um homem trans (sexo biológico feminino), seria considerado homossexual, pois, a identidade de orientação afetiva e sexual não se dá pelo sexo, mas pelo gênero, pelo sentimento de pertencimento, que é individualizado e único.

Outros termos e expressões que permeiam a identidade de orientação afetiva e sexual são a homoafetividade, que não tem caráter de conotação sexual, mas descreve a complexidade das relações afetivas entre pessoas do mesmo gênero, muito utilizado no Direito (MARTINS *et al.*, 2010), a pansexualidade, que se refere a pessoas com atrações e desejos por outras pessoas, independente de sexo biológico ou gênero (COLLING, 2018), a expressão “gay”, também muito utilizada, que se refere a homens cis ou trans que possuem relações afetivo/sexuais com pessoas do mesmo gênero, também podendo ser cis ou trans e as lésbicas, mulheres cis ou trans com atrações por outras mulheres cis ou trans (BARRETO; ARAUJO; PEREIRA, 2009).

Agora, os termos transexualidade e travestilidade não podem ser utilizados ao referirem-se a identidade de orientação afetiva e sexual, pois, são identidades de pertencimento a gênero (BIANCON, 2016), ou seja, são

peças que transitam entre os gêneros (transgêneros), transcendendo definições comuns de homem e mulher, de masculino e feminino, ou não, podem se sentir pertencentes ao gênero oposto:

As pessoas transgêneras, que também podem se identificar como não-binárias, gênero fluido ou outras expressões, lidam de outra forma com a ideia de transitar entre os gêneros. Em determinados dias, elas podem estar a fim de sair de casa com alguns elementos marcados como do universo feminino (algumas peças de roupa, maquiagem, joias, adereços etc.) e em outros dias estão mais identificadas com o que é considerado como universo masculino e assim se vestem e comportam. Isso não tem nada a ver com performances artísticas, estamos falando da vida cotidiana (COLLING, 2018, p. 36).

Desse modo, Reis (2018) apresenta formas de transgêneros. Há homens trans ou transhomens, pessoa identificada com gênero masculino, mesmo com sexo biológico feminino, também há as mulheres trans ou transmulheres, que possuem sexo biológico masculino, mas identidade de gênero feminino, podendo-se considerar homossexuais, heterossexuais, bissexuais ou assexuais. Transexuais, portanto, possuem sensação de pertencimento ao gênero oposto à genitália do sexo biológico, já as travestis, “tiveram um corpo lido como masculino e que se identificaram fortemente com o universo feminino [...] e realizam variadas mudanças corporais e comportamentais” (COLLING, 2018, p. 34); a maneira de tratá-las, como aquelas que, às vezes, colocam roupas de mulheres para se mostrarem, é pejorativa e preconceituosa. Portanto, entende-se, nesta pesquisa:

[...] que são travestis as pessoas que vivenciam papéis de gênero feminino, mas não se reconhecem como homens ou como mulheres, mas como membros de um terceiro gênero ou de um não-gênero. É importante ressaltar que travestis, independentemente de como se reconhecem, preferem ser tratadas no feminino (JESUS, 2012, p. 9).

Recorda-se, então, que gênero vai além do sexo biológico, sendo formado socialmente e pela autopercepção; desse modo, ao ter sentimento de se destoar do sexo biológico, uma questão identitária, significa fazer parte do grupo transgênero, que se estabelece de duas maneiras: pela identidade, podendo ser cissexuais, transexuais e travestis, e também pela funcionalidade,

que é o caso de *crossdressers*, *drag queens*, *drag kings* e transformistas (JESUS, 2012). Estas funcionalidades estão relacionadas às pessoas que se vestem com roupas de modelos contrários à sua identidade de gênero, muitas vezes, realizando performances (MARTINS *et al.*, 2010).

A grande variante de formações de identidade de gênero e identidade de orientação sexual e afetiva torna evidente a diversidade sexual, por esse motivo, a ideia de “binarismo de gênero” deve ser refutada, pois limita a existência da identidade de gênero a homem/mulher, macho/fêmea, masculino/feminino, formando um modelo social que trabalha para naturalizar a decorrência de apenas uma identidade de gênero, referente ao sexo biológico (COLLING, 2018). Isso pode prejudicar grande parte da população, mesmo que heterossexual, pois se uma mulher heterossexual possui voz mais grave, ou se veste com roupas soltas, por exemplo, pode sofrer com preconceito por fugir das normas, pois “falar grosso” e vestir roupas mais largas, são características dos homens nessa sociedade.

Pensando nestas atitudes, que fogem das normas e que são tratadas como inadmissíveis, iniciaram-se os estudos *Queer*, que se deram a partir dos anos 80, especialmente nos Estados Unidos da América, tentando positivar formas pejorativas de insultar os homossexuais. No Brasil, esse movimento chegou através de reflexões feitas por movimentos sociais e que, ao longo do tempo, passaram a ser uma prática de vida contra a normatização estipulada socialmente, fortalecendo as questões da existência entre identidade de gênero e orientações sexuais, fazendo críticas a identificações patológicas com relação às questões de gênero e sexualidades, rejeitando ideias de categorização e criticando separação dos estudos de sexualidades e gênero (COLLING, 2018).

A conceitualização dos termos descritos e categorias retratadas não são universais, como pôde ser percebido nas definições dos diversos autores, havendo diferenças entre concepções e definições, além de grande diversidade de indivíduos, desenvolvendo suas identidades de diferentes maneiras, em diferentes contextos; portanto, não devemos “tornarmos cúmplices de uma linguagem que classifica, normatiza e discrimina os seres humanos” (BIANCON, 2016, p. 39), uma vez que todos os estudos, embasados cientificamente, contribuem no sentido de resistir à repressão construída

socialmente ao longo da história, em que o homem é considerado polo oposto à mulher, onde o masculino oprime o feminino, dominando as ações.

2.2 A “ideologia de gênero”, os movimentos LGBTQIA+ e a luta pelos direitos desses grupos

Procurando manter um ideal de sociedade, com desigualdade de condições entre os gêneros, foi formulado, por setores ultraconservadores, o termo “ideologia de gênero”, amplamente utilizado e difundido em mídias sociais, emergindo em meados de 1990. Conforme ressaltam Toni Reis e Edla Eggert (2017, p. 20):

Criou-se uma falácia apelidada de “ideologia de gênero”, que induziria à destruição da família “tradicional”, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros, e que nega a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovadas com dados oficiais e estudos científicos.

Colling (2018) explica os muitos equívocos cometidos por defensores da ideia de que feministas e pessoas ligadas ao movimento LGBTQIA+ tentam impor uma “ideologia de gênero” na sociedade.

O primeiro equívoco é cometido ao enfatizarem que homossexuais não possuem a identidade de orientação afetiva e sexual formada naturalmente, portanto, deve ser “curada” (pensando-a como doença). Esta argumentação não se sustenta, pois, a formação da identidade de gênero e orientação sexual e afetiva envolve diversos fatores, que são desenvolvidos ao longo da vida e formados por complexo processo de identificação, envolvendo fatores sociais, biológicos e psicológicos (COLLING, 2018).

O segundo equívoco é o de que as pessoas LGBTQIA+ querem “destruir a família”, acionando o ideal de família burguesa (pai, mãe, filhos e/ou filhas). É importante trazer a referência de família, pois Jos Van Ussel (1980) considera esta instituição como referência no estudo das sexualidades, uma vez que a célula familiar moderna se esforça por formar membros submetidos à sociedade, onde a criança substitui seu desejo original, sua vontade pessoal, por obrigações de preencher tarefas, onde o homem possui autoridade sobre a

família, e onde se luta contra toda sexualidade que não tenha como objetivo a reprodução.

Desse modo, um dos pilares da sociedade foi constituído assim, originado em meios não cristãos, mas, que a partir do século XVIII, passou a ser o único tipo de família moralmente aceita pelos cristãos (USSEL, 1980). Porém, dados mostram que nem sempre existiu essa constituição de família, pois ela é formada ao longo de um processo histórico, com infinitas diversidades de combinações, por exemplo, quando crianças são criadas por avós, tias, sem a presença da mãe (COLLING, 2018).

Terceiro equívoco, portanto, seria o de que homossexuais disseminam a “cultura da morte”, pois neste grupo se encontra a maior quantidade de infecções sexualmente transmissíveis e suicídios, sendo que, na verdade, a problemática envolve falta de ações de combate à disseminação do vírus HIV por governos conservadores, justamente pelo HIV afetar mais os homossexuais.

Além de que, segundo Vânia Maria Carradore e Paulo Rennes Marçal Ribeiro (2006), não se pode pensar na Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA) como assunto estritamente biológico, pois as discussões são também de ordem cultural, política, psicológica e social, pelo vírus HIV penetrar em pessoas que fazem parte de segmentos de populações mais vulneráveis a ele; ou seja, necessita-se pensar em ações governamentais para acesso dessas populações a educação e formas de prevenção, encaminhamento de recursos para cuidados e proteção de saúde pública, em pesquisas para medicamentos, para que, assim, haja perspectiva de controle.

Os índices de suicídio também são altos, devido a determinados comportamentos de heterossexuais radicais, que não aceitam a diversidade sexual (COLLING, 2018). Para Kaline de Souza Barbosa, Poliana Machado Gomes da Silva e Jéssyka Augusto Ribeiro (2018), o contexto atual da sociedade capitalista, por desenvolver um projeto neoliberal, fragmenta o atendimento ao que realmente necessita a população LBGTQIA+, por se expressar “através do Estado máximo para o capital, conseqüentemente, mínimo para o social”, promovendo resquícios de uma cultura moralista, que culpa os indivíduos por seus problemas de teor econômico e/ou social, e descarta que vários são os determinantes que compõem a totalidade da vida.

O quarto equívoco se dá pela relação que estabelecem entre a pedofilia e as práticas homossexuais, sendo que tais atos também são encontrados entre a população heterossexual e a pedofilia não pode ser tratada como uma orientação sexual (COLLING, 2018).

A pedofilia sendo relacionada a homossexuais, trás de volta o conceito de que dissidentes em relação ao modelo heterossexista possuem patologias, ou seja, há um resgate da patologização da homossexualidade, onde o sistema patriarcal e heterossexista reproduzem, de acordo com Andressa Regina Bissolotti dos Santos e Henrique Kramer da Cruz e Silva (2013, p. 106), “condições simbólicas e materiais para o manutenção do modo de produção capitalista”, criando e perseguindo “identidades dissonantes da norma, incluídas aquelas hoje identificáveis através da sigla LGBT” (SANTOS; SILVA, 2013, p. 106).

O quinto equívoco é enfatizar que as ações em escolas e universidades, no sentido de educar em sexualidades, têm como objetivo ensinar as crianças, adolescentes e jovens a serem homossexuais, porém, “historicamente, o que ocorreu e ainda ocorre é que as famílias, as escolas e a sociedade em geral ensinam, de forma coercitiva e autoritária, que todos sejam heterossexuais” (COLLING, 2018, p. 58), e não as escolas e universidades, que tem como objetivo entender determinado ou determinados fenômenos da realidade, como, por exemplo, as questões de gênero e sexualidades, a partir “da produção das condições materiais ao longo do tempo” (SAVIANI, 2013b, p.88).

Sexto equívoco é cometido quando os conservadores infringem o Estado Laico, ao defenderem a junção de pensamentos entre Estado e Igreja, indo contra o Estado Democrático de Direito e violando concepções de outras denominações religiosas, que não compactuam com aquela mesma visão de mundo, trazendo pensamentos que fortalecem a ideia da “família tradicional”, de alguém de sexo biológico masculino, casado com alguém de sexo biológico feminino, tendo filho ou filha.

Em sétimo lugar, defendem que os estudos com relação às questões de gênero e sexualidades, substituíram a discriminação de sexo, por discriminação de gênero, ou seja, as pessoas que possuem gênero que difere de seu sexo biológico “não são discriminadas apenas pelo seu sexo anatômico ou por sua prática sexual, mas pela forma como desejam se colocar

socialmente – comportamentos, vestuário, formas de relacionamento etc.” (COLLING, 2018, p. 59).

A homofobia e/ou transfobia, efeito “das relações humanas e as determinações sociais constituídas ao longo das civilizações”, na sociedade capitalista é gerada “a partir da dominação presente nessas relações” (BIANCON, 2016, p. 119), portanto o preconceito foi e é constituído ao longo do processo histórico, por este motivo há necessidade de uma Educação em Sexualidades Crítica.

Por fim, Colling (2018) enfatiza a tentativa de imposição de que uma criança necessita de pai e mãe para construir sua identidade. Outro erro, pois:

[...] a própria psicanálise e a psicologia já elucidaram há décadas. O que os estudos mostram é que precisamos de referências tidas metaforicamente como masculinas ou femininas, mas que esses papéis não precisam ser desempenhados por quem tem vagina ou pênis, mas sim por qualquer pessoa, independente do seu sexo, orientação sexual ou gênero (COLLING, 2018, p. 59).

Todas essas tentativas de impor ideais, que causam exclusão de pessoas que não se incluem na matriz heteronormativa, e oprimem indivíduos com identidade de gênero e/ou orientação sexual e afetiva que difere do sexo biológico, têm sido combatidas, principalmente, através de grupos organizados que lutam por direitos dessa condição.

Os movimentos LGBTQI+ promovem luta diária, constante, contra as formas de marginalização das pessoas ligadas a estes grupos. De acordo com Reis (2018), esta sigla, que está voltada à população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais, e onde o “+” se relaciona com outras orientações sexuais, identidades e expressão de gênero, tem como função articular grupos de pessoas que estudam os assuntos relacionados às questões de gênero e sexualidades, e que combatem a prática de perseguição ou discriminação pelos mais variados motivos, como o sexismo, que formula pensamentos, atitudes e lugares diferentes e imutáveis para homens e mulheres, e a homofobia, que engloba atitudes negativas em relação a homossexuais, como preconceito, discriminação e violência, podendo ser institucionalizadas, vigiando as fronteiras do gênero (BORRILLO, 2016).

Esses grupos, encontrados por todo o mundo, são perseguidos por pessoas e instituições, de acordo com Reis (2018), por não se adaptarem ao modelo proposto com relação ao gênero e às sexualidades, e isso não tem início recente. Desde meados de 533 d.C., em Roma, a igreja passou a rastrear pares de mesmo sexo, caracterizando este tipo de relacionamento, como pecado, por serem atos desprovidos de objetivo procriador, instaurando o sufixo “ismo” (homossexualismo) que indica uma anomalia, doença. Mesmo assim, a luta continuou ao longo da história, espalhada pelos países, em articulações dificultosas, não muito organizadas, como na Alemanha, que nos anos de 1865 e 1875, pela figura de Karl Heinrich Ulrichs, lutou para que os instintos “anormais”, que até então adjetivavam os sentimentos entre casais de mesmo sexo, fossem pensados como inatos, naturais.

Análises históricas destacam, de acordo com Louro (1997), que os movimentos, que pensavam sobre identidades sexuais e de gênero, passaram a se organizar, acatando mais participantes e se fortalecendo, tendo maior visibilidade e expressividade, inicialmente, com o movimento “sufragista”, na virada do século XIX para o XX, como uma primeira onda do feminismo. Mesmo que seus objetivos imediatos fossem ligados ao interesse de mulheres brancas, de classe média, teve extrema importância por realizarem aquisições, como o direito ao voto (no Brasil, isto ocorreu em 1932).

A partir de 1960, as feministas passaram a reivindicar, com maior ênfase, direitos iguais aos dos homens, e a formular teorias feministas, como no ano de 1968, marcado como um ano de rebeldia e contestação, com o surgimento de movimentos específicos que formalizaram suas forças através de marchas, protestos públicos e publicações de obras literárias; no Brasil, esses movimentos se efetivaram de maneira mais significativa a partir da redemocratização, na década de 1980, ampliando suas solicitações e incluindo especificidades, para além do gênero, como classe e raça (COLLING, 2018).

Especificamente o movimento, inicialmente conhecido e denominado LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais), de acordo com Colling (2018), existia na Alemanha do século XIX, com coletivos de pessoas, passando a efetivarem-se enquanto grupo ou organização, de maneira a se revoltarem e manifestarem-se. A Revolta de *Stonewall*, em 1968, nos Estados Unidos, por exemplo, ocorreu em um bar em Nova York, frequentado por travestis, *drags* e

gays precarizados, que se revoltaram contra as frequentes ações de vistoria por parte das forças policiais no estabelecimento, confrontando-as e marchando pela cidade como ato contrário às agressões que vinham sofrendo.

O Brasil passou a criar grupos organizados de homossexuais apenas em 1978, dez anos após a Revolta de *Stonewall*, formalizados no grupo “Somos”, que funcionou de 1978 a 1983, a partir de atitudes do escritor João Silvério Trevisan, com algumas reuniões de pessoas, dando início ao grupo duradouro em São Paulo, que começou sendo chamado “Núcleo de Ação pelos Direitos Homossexuais” e, posteriormente, passou a denominar-se “Somos: Grupo de Afirmação Homossexual”. A partir deste ato, em prol dos direitos dos homossexuais, surgiram outros grupos, como o GBB (Grupo Gay da Bahia), registrado como sociedade civil sem fins lucrativos, em 1983; a partir de 1990, os movimentos começaram a se diversificar, criando coletivos de travestis e lésbicas, como o criado em 1992, chamado ASTRAL (Associação de Travestis e Liberados), no Rio de Janeiro (COLLING, 2018).

No ano de 1993, a organização aumentou e conseguiram registrar o primeiro Encontro Nacional de Travestis e Liberados, com noventa e cinco participantes, de cinco estados brasileiros, para discussão das questões referentes ao gênero, às sexualidades e às lutas travadas pelos diversos grupos que vinham se firmando. Isso resultou em diversas organizações sendo implantadas por “todos os cantos” do Brasil, até surgirem organizações específicas de pessoas transexuais, com ideais políticos, pensando nas regulamentações de leis (COLLING, 2018).

Esse processo árduo promoveu avanços, como, por exemplo, em 1993, quando a homossexualidade deixa de ser tratada como patologia, pela naturalidade de seu desenvolvimento, sendo considerada a partir de uma complexidade de fatores. No Brasil também houve certas conquistas, como em 1999, sendo fixada a vara da família para julgar ações de uniões homoafetivas, e em 2002, a desembargadora do Rio Grande do Sul, Maria Berenice Dias, utilizou o termo homoafetividade para demonstrar que, nos casais homossexuais, a relação também é baseada no afeto, tanto quanto nos heterossexuais.

Já em 2006, sendo um marco na história, entra em vigor a Lei Maria da Penha, dispondo que “independente de orientação sexual, etnia, classe, toda

mulher goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana” (REIS, 2018, p. 53). Em 2011, o STF, julgando uma ação, reconhece a união estável entre casais do mesmo sexo, criando jurisprudência inédita. E em 2013, cria-se uma resolução obrigando cartórios a realizarem cerimônia de casamento, em iguais condições, entre casais heterossexuais e homoafetivos. Em 2015, a Ministra Carmen Lúcia, do STF, definiu união entre casais homoafetivos como sendo família e, em 2018, o Tribunal Superior Eleitoral determinou cotas em partidos políticos a pessoas transgêneros, que poderiam concorrer às eleições com o nome social (REIS, 2018).

Apesar de todas essas conquistas elencadas, os movimentos sociais, no Brasil, apresentam certo recuo às propostas socialistas e marxistas (SANTOS, 2012), se preocupando com a resolução de problemas imediatos e, segundo Biancon (2016, p. 126), este ato descentraliza a problemática “da luta de classe e a especificidade da educação, promovendo meios de minimizar o problema do preconceito, do machismo e da violência de gênero e sexual”, promovendo a adaptação das políticas públicas educacionais ao sistema capitalista.

2.3 A lógica da fragmentação e o processo de alienação

Para compreender a realidade, a partir de uma abordagem analítica e crítica, e conseguir constituir as identidades e personalidades de maneira plena, deve-se superar o pensamento de senso comum, que percebe os fenômenos de maneira frágil, pois não os relaciona com outros e também não consegue identificar o que os determina, valorizando o cotidiano, e percebendo apenas as aparências destes fenômenos. A superação, portanto, implica em superar por apropriação, aspecto característico do método materialista histórico-dialético.

O senso comum, diferente do conhecimento produzido pela ciência, com objetivos, método e instrumentos teórico-práticos, formando o saber elaborado, gera uma percepção fragmentada da realidade, em que não se identifica a contradição própria dos fenômenos existentes, causando percepção distorcida, podendo ser explicado através da alienação sofrida pela classe trabalhadora, onde indivíduos são convertidos em mercadoria e não se sentem sujeitos,

privilegiando a criatura em detrimento do criador, e, com isso, formando uma concepção alienada, onde o mundo, segundo Karl Marx e Friedrich Engels (2007, p. 10), é criado pelos indivíduos, mas “não de forma consciente, o que permite explicar tanto a relação intrínseca entre eles quanto o estranhamento do homem em relação ao mundo e a distância em relação ao homem”.

Essa falta de entendimento, acerca da realidade social e do desenvolvimento do indivíduo, se dá pelo fato de que o trabalho não está fornecendo o ponto de partida para que se desenvolva uma concepção dialética e histórica do mundo, o que se relaciona, de acordo com Patrícia Costa e Silva (2019), com a estrutura formada na sociedade, através da constituição dos sujeitos como classe, ocultando-os enquanto pertencentes a uma camada social, distanciando-os de suas potencialidades, tanto pessoais, como sociais. Ao se desenvolver o processo de produção social da vida dos indivíduos, relações vão se estabelecendo, independente de suas vontades, que são as relações de produção, formando uma estrutura econômica e condicionando o processo de vida na sociedade, na política e na formação intelectual (MARX, 2008).

Conforme Luis Henrique Zago (2013), esse condicionamento, de diversos processos da vida a partir de uma sociedade capitalista, gera uma visão deturpada da realidade, formando-se o pensamento de senso comum, afastando-se do real rumo à pseudoconcreticidade. A superficialidade dos aspectos sociais em questão é construída, pois, há forte coerção do sistema sobre as atitudes da classe trabalhadora, gerando individualidades e promovendo concorrências, uma vez que a classe dominante pode viver mais tempo sem a trabalhadora, do que o contrário, podendo criar alianças, pelas influências políticas, acrescentando vantagens aos seus rendimentos.

As alianças criadas pela classe dominante e suas influências políticas, se refletem, atualmente, em legislações sobre as condições da classe trabalhadora em seus empregos, podendo ser citada, por exemplo, a Lei 13.467, de 13 de julho de 2017, onde o princípio de proteção foi diminuído pela flexibilização das normas, e onde se pode discutir diretamente sobre questões contratuais, favorecendo a opressão por parte dos donos dos meios de produção; ademais, cita-se a Lei 13.415/2017, que institui a Reforma do Ensino

Médio, criando disciplinas relacionadas às formações técnicas, objetivando mão de obra barata para o mercado de trabalho.

Frente a esses aspectos, Moacir Gadotti (1995) explica a relação homem-sociedade, entendendo que os fenômenos se relacionam, não havendo fatos em si que se deixam examinar de maneira neutra, desligados de processos políticos, psicológicos e histórico-econômicos, e as atividades, aparentemente individuais, sempre são coletivas, por não se desvincularem da sociedade e de quem as constituem.

Dessa forma, segundo Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins (2019), apesar da produção de vida em sociedade ocorrer por ações coletivas, e não individuais, o que é produzido pelo conjunto do gênero humano não é distribuído aos indivíduos igualmente, por conta da exploração sofrida, tornando-os alienados, separando a objetivação dos produtos do trabalho da incorporação dos que produzem, ou seja, o trabalho, sendo um modo de produzir condições de existência, por produzir-se coletivamente e por ser apropriado apenas pela classe dominante, torna-se uma forma de sobrevivência, e não de autorrealização (BIANCON, 2016).

O trabalho, portanto, como ato de agir sobre a natureza, deve ser um processo historicamente situado, por ser a essência de cada um, e uma categoria fundamental da existência humana, porém, quando o trabalho é alienado, não há reconhecimento como pertencente ao gênero humano, representando a verdade de maneira “ingênua”, dificultando a investigação dos fenômenos a fundo, pois, conforme Maria Lucia Silva Barroco (2010), as naturezas específicas do indivíduo, criadas pela atividade positiva do trabalho (sociabilidade, consciência, universalidade e liberdade), que são capazes de gerar relações sociais, são negadas ou se realizam de forma fragmentada.

A mesma autora entende que as relações sociais, na sociedade capitalista, realizadas por atividades individuais ou mesmo coletivas, promovem formas de sociabilidade fragmentadas, havendo estranhamento entre os indivíduos, pelo individualismo e competição exacerbados, e pela atividade do trabalho estar a serviço da sobrevivência, negando o caráter social e consciente, tornando a liberdade e a universalidade, limitadas pela hostilidade da sociedade.

Para Mauro Guimarães (2004, p. 26), homens e mulheres, ao não se reconhecerem como seres da mesma espécie, possuem dificuldades em:

[...] pensar o junto, conjunto, totalidade complexa. Focado na parte, vê o mundo partido, fragmentado, disjunto. Privilegiando uma dessas partes, o ser humano, sobre as demais, natureza, estabelece uma diferença hierarquizada que constrói a lógica da dominação. Pela prevalência da parte na compreensão e na ação sobre o mundo, desponta características da vida moderna que são individuais e sociais: sectarismo, individualismo, competição exacerbada, desigualdade e espoliação, solidão, violência.

Essa limitação da vida genérica das pessoas representa a alienação da vida humana, onde o “ter” é concebido, em detrimento do “ser”, impossibilitando o indivíduo de tornar-se pleno, ou seja, as diversas formas de alienação que legitimam a estrutura econômica social degradam os processos de formação da personalidade, determinando a alienação da vida sexual (BRAGA *et al.*, 2014). Nesta forma de alienação, a sensibilidade seria resumida em individualismo, culminando em subalternidade da mulher perante o homem, em formas de discriminação a homossexuais, bissexuais e transexuais, e medo de assumir a identidade de orientação sexual e afetiva, revelando a necessidade de luta, pela construção de uma sociedade, onde se possa formar o pleno desenvolvimento do gênero humano, inclusive voltado a uma autolibertação dos indivíduos, respeitando as relações humanas.

Deste modo, entende-se que as identidades de gênero, identidade de orientação sexual e afetiva e as sexualidades das pessoas, podem ser condicionadas pelas relações alienadas na sociedade capitalista, reprimindo pessoas e corpos, tornando-se subservientes à lógica desta sociedade e justificando a necessidade de uma Educação em Sexualidades Crítica, superando a “fragmentação do conhecimento, o reconhecimento do desenvolvimento histórico da sexualidade objetivada nos produtos da cultura, isto é, presente naquilo que se produziu culturalmente, entendendo que a cultura é artística, filosófica e científica” (BIANCON, 2016, p. 54). Apesar dessas constatações, Samara Almeida Chaves Braga *et al.* (2014, p. 80), afirmam que:

[...] até mesmo nesse contexto de alienação dos indivíduos, onde carecem de igualdade de oportunidades para se desenvolver, está posta a possibilidade de que estes venham a lutar contra a lógica da exploração do homem pelo homem e, outrossim, vislumbrar o desenvolvimento em busca de uma personalidade não-mais-particular.

Para isso, a realidade deve ser entendida como dinâmica, contraditória e dialética, o que é imprescindível na luta contra sistêmica; por esta perspectiva, “a batalha pela efetivação da emancipação feminina deve estar atrelada à luta contra as diversas formas de exploração do homem pelo homem” (BRAGA *et al.*, 2014, p. 80).

Isto posto, afirma-se que a educação, baseada numa concepção crítica e emancipatória, é um dos determinantes na possibilidade de libertação dos indivíduos das amarras opressoras do modo de produção capitalista, facilitando um processo de emancipação das sexualidades, no sentido de promover a consciência crítica e a democratização do indivíduo, por um processo de construção das identidades, a partir das próprias pessoas, em seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

2.4 A educação, a função da escola e a realidade social: as questões de gênero e sexualidade

A falta de criticidade e a conjuntura sociopolítica se refletem em diversos contextos, como na educação e nos processos de ensino, o que pode ser percebido no Brasil no tocante às temáticas de gênero e sexualidades.

No ano de 1997, essas temáticas passaram a compor documentos educacionais, porém, de maneira singela. De 2003 a 2012, entretanto, houve uma inserção efetiva, com implementação em Diretrizes Curriculares, com a Educação Básica, através da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, realizando parcerias com universidades estaduais, como a de Ponta Grossa (BIANCON, 2016); em paralelo, contudo, ocorria, no início do século XXI, uma manobra de grupos religiosos que se uniram com o intuito de retirar, dos documentos educacionais, as diretrizes que ajudavam a refletir sobre a questão das sexualidades, para superação das desigualdades de gênero.

Várias ações educativas, que vem sendo desenvolvidas nas escolas, estão sendo consolidadas por perspectivas acríticas, possibilitando a compreensão superficial dos fenômenos, sem problematizar a realidade, dificultando a percepção das contradições, para objetivar a transformação. Quando um professor ou professora desenvolvem a visão de mundo por esta perspectiva, é possível que a prática pedagógica se torne deficitária, do ponto de vista humanizador, inviabilizando o processo de formação crítica dos e das estudantes.

Daí a importância com relação à escola pública, pelo potencial de buscar superar as formas de fragmentação, visando socializar o saber sistematizado, objetivando a emancipação humana, com o conhecimento “enraizado na realidade, produzido pelos indivíduos, para os indivíduos e com os indivíduos” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 54). Para atingir a emancipação humana, deve haver entendimento sobre as opressões sofridas, com condições de vida impostas à classe trabalhadora e buscar a superação da sociedade capitalista. Necessita-se, então, transcender “a vida na comunidade política, na qual se considera um ente comunitário, e a vida na sociedade burguesa, na qual ele atua como pessoa particular” (MARX, 2010, p. 40).

Desse modo, quando se pensa em produzir conhecimento, o ato educativo pode ocorrer através de reflexão crítica, não bastando à escola “surfear nas ondas do imediatismo, das informações dispersas e na superficialidade dos estímulos multifacetados e dos apelos midiáticos” (SAVIANI, 2012, p. 11), é muito mais do que isso. Maia (2011) entende ser possível que o processo de produzir conhecimento, de maneira crítica e emancipatória, aconteça modificando a maneira ingênua de perceber o ambiente, através da transformação das:

[...] formas alienadas de compreensão do ambiente, é preciso também compreender as relações sociais do trabalho, superando a alienação social, econômica e intelectual cuja origem está na propriedade privada dos meios de produção, que leva à divisão do trabalho e à divisão das classes sociais, à exploração econômica e à dominação de uma classe social por outra. Em suma, uma concepção dialética da realidade social, ambiental e do pensamento humano, supera a abordagem utilitária e utilitarista do ambiente. Por esse processo dialético é possível que os sujeitos sociais apropriem-se das categorias que compõem o modo de produção capitalista para,

instrumentalizados, produzir um enfrentamento que permita evidenciar as concepções ideológicas e alienantes desse modelo societário (MAIA, 2011, p. 83-84).

Nesse sentido, para superar a visão fragmentada da realidade e as concepções alienantes que tornam as práticas mantenedoras do *status quo*, necessita-se que o processo de produção do conhecimento se torne uma das maneiras para que haja o enfrentamento dos “[...] desafios às ideologias frente à ordem social dominante e revogar as relações de dominação existentes” (BIANCON, 2016, p. 26). Críticas, trazidas por Gadotti (1995, p. 54), foram feitas às maneiras de ensinar com especialidades, pois “não se trata de aprender uma profissão, mas compreender o processo de produção e organização do trabalho”.

Gramsci também não concorda com a maneira caótica do processo de diferenciação e particularização das escolas, e opina sobre a manutenção dos tipos de escolas para determinados grupos sociais:

[...] se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza os jovens até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2011, p. 49).

A forma de educação que percebe os fenômenos da realidade de forma fragmentada, ou que se fundamenta em propostas com objetivos mercadológicos, não está de acordo com o que Saviani (2013a) acredita ser benéfico sobre o processo de ensino e aprendizagem, e também dos objetivos da educação, pois entende que esta, que historicamente procura formar o indivíduo, deve visar à promoção do conhecimento acerca de sua situação e ampliar a liberdade, comunicação e colaboração, podendo ser feita apenas através da consciência entre o ser e o dever ser, onde os valores intelectuais estejam acima dos econômicos.

Esses valores não são aqueles produzidos pelo sistema normativo, desenvolvido a partir da sociedade capitalista, mas aqueles apreendidos a partir de uma educação com aspectos críticos e transformadores, que formam indivíduos éticos-morais, com atitudes de cooperação e não inclinados à

competição, distanciando as pessoas da condição de egoísmo (BARROCO, 2010). Nesse sentido, Carlos Frederico Loureiro (2004, p. 77) enfatiza que:

Educar é ação conservadora ou emancipatória (superadora das formas alienadas de existência); pode apenas reproduzir ou também transformar-nos como seres pelas relações no mundo, redefinindo o modo como nos organizamos em sociedade, como gerimos seus instrumentos e como damos sentido à nossa vida. Isto não significa vê-la como o meio singular para a mudança de valores e de relações sociais na natureza e nem como dimensão descolada da dinâmica societária total. É uma dimensão primordial para se alterar nossos padrões organizativos, mas não deve ser pensada como “salvação”, ignorando-se as demais determinações sociais nas quais estamos envolvidos. Este é um aspecto de grande relevância a ser mencionado.

Portanto, uma educação voltada a formar cidadãos críticos é aquela que busca a emancipação humana e que deve, desta maneira, estar baseada na dialética, que, segundo Maia (2011, p. 12), significa fazer uma explicação sobre o “caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade, [...] com a pretensão de desvendar, mais que o conflito das interpretações, o conflito dos interesses e, dessa forma, buscar transformar as situações”. Assim, a fragmentação não ocorre, pois o objetivo é a emancipação, que para acontecer, necessita:

[...] resgatar a visão histórica como elemento fundamental para a emancipação humana, levando os indivíduos a assumirem uma profunda responsabilidade política diante do mundo. Cristalizar uma concepção de razão que potencialize o ato de pensar, possibilitando a identificação e compreensão das diversas formas de compreender a sociedade e a natureza de forma não dicotômica. Essa última condição possibilitaria reconhecer as diferentes culturas, promovendo o respeito à igualdade na diversidade e superando a lógica imposta pelo capital que visa a cultura única [...] (MAIA, 2011, p. 40).

A escola é essencial no processo emancipatório, por buscar desenvolver, através do conhecimento artístico, filosófico e científico, a consciência crítica e transformadora. Maia (2011, p. 119) complementa que “o papel da escola é o de socializar o saber sistematizado, elaborado pela cultura”. O saber deve, segundo Gadotti (1995, p. 156), “[...] ser testado diariamente pelas suas próprias condições de vida. Educar-se para ele, é assumir a consciência dessas suas condições, aliando o trabalho, a sobrevivência e a resistência”.

Newton Duarte (2015, p. 11) aponta que, ao fazer essa associação, podem ser percebidas “relações entre os conteúdos escolares e a totalidade da atividade humana de domínio da natureza e organização da sociedade”, e, portanto, o ato de ensinar deve realizar essas relações, para um entendimento próximo da totalidade acerca da concepção de mundo, visando uma sociedade com justiça no sentido social, político, econômico, cultural, ambiental, para superação da pobreza, das formas de preconceito e outras mazelas trazidas pela sociedade capitalista. Nesse sentido, Biancon (2019, p. 333) coloca como necessidade da escola:

[...] a promoção e compreensão de todo processo histórico na produção do material e da cultura humana, socializando os conhecimentos sistematizados, a fim de construir um ambiente capaz de compreender objetiva e historicamente o ser humano [...]. A educação exige que o processo educativo envolva os conteúdos que permitam compreender de forma crítica a totalidade [...]

Para que ocorra compreensão dos fenômenos, de maneira crítica, a partir da visão de totalidade, são necessárias algumas formas de educar. A primeira é a educação para a subsistência, onde se consiga os meios para sobreviver apesar da situação adversa, depois, a educação para a libertação, buscando os elementos para que o indivíduo compreenda sua situação e consiga intervir nela, em seguida, educação para a comunicação, necessitando de instrumentos para criar consciência sobre limites e possibilidades e, finalmente, educação para a transformação, com o intuito de uma mudança sensível da sociedade (SAVIANI, 2013a).

Tudo isso deve ser garantido pelo processo de ensino na escola pública, promovendo a humanidade dos estudantes através do trabalho educativo, que, segundo Saviani (2005, p. 13), é “o ato de produzir direta, e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, compreendendo as relações existentes entre elementos sociais e as interligações da sociedade como um todo, onde as totalidades mais abrangentes envolvam as menos abrangentes (ZAGO, 2013).

Essas totalidades devem englobar os contextos político, econômico, cultural e social, no sentido de perceber que a burguesia influencia no sistema

político e na sociedade como um todo, pelos bancos, indústrias e grandes empresas. Por esse motivo, o fator educacional deve ampliar a leitura crítica e transformadora, através do conhecimento sistematizado, formando, de maneira ética e política, o estudante em busca da emancipação humana (MAIA, 2019) e, assim, não deixar ocorrer uma organização das escolas profissionais, desempenhando apenas preparação técnica e formando somente parte dos cidadãos de maneira qualificada, pois, numa sociedade baseada nos modos de produção capitalista, o conhecimento elaborado tende a alcançar apenas a classe dominante, enquanto que a classe trabalhadora recebe apenas algum saber, no sentido de desempenhar papel na hora de produzir algo para a classe dominante (SAVIANI, 2013b).

Deste modo, ainda que não resolvam o problema, as escolas são partes inequívocas da solução, podendo lutar contra essa forma de dominação da sociedade capitalista, devendo-se promover o nível de consciência da classe trabalhadora através da instrumentalização do saber (SAVIANI, 2013b).

Essas lutas, travadas contra as formas de dominação, devem acontecer em todos os locais da sociedade, inclusive no âmbito da escola, pois, segundo Saviani (2013a), esta instituição não pode ser separada da sociedade e há uma ação recíproca entre o espaço escolar e as demais manifestações sociais, compreendendo, assim, que a escola exerce ação sobre a sociedade e a sociedade sobre ela. Dessa maneira, João Carlos da Silva (2011) entende a escola atual como reflexo da sociedade sob o modo de produção capitalista, e a burguesia, ao instalar-se no poder, passou a ser conservadora, utilizando a educação para difundir suas ideologias.

Sendo assim, a escola deveria seguir a linha de uma “cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2011, p. 33), “identificando a realidade humana como sendo construída pelos homens e mulheres, a partir do trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo” (BIANCON, 2016, p. 71). Porém, quando a escola não desenvolve um processo de ensino e aprendizagem que humanize, “pela afirmação ou pelo silenciamento, [...] é exercida uma pedagogia da

sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (LOURO, 2000, p. 24).

Richard Miskolci (2007) traz um exemplo acerca da maneira como uma sociedade estabelece legitimações a partir de atitudes, como relações amorosas que fogem do padrão normativo (apenas indivíduos heterossexuais podendo se relacionar afetivamente), onde pessoas, episódios ou condições tratadas como desviantes passam a ser percebidos como adversidade a valores e interesses de alguns grupos, criando o pânico moral:

Na década de 1960, Stanley Cohen desenvolveu uma reflexão sobre como a sociedade reage a determinadas situações e identidades sociais que presume representarem alguma forma de perigo. O então estudante de doutorado da Universidade de Londres explicou o processo de sensibilização social no qual um tipo de comportamento e uma categoria de “desviantes” são identificados de forma que pequenos desvios da norma são julgados e recebem uma forte reação coletiva. Assim, Cohen criou o conceito de *pânicos morais* para caracterizar a forma como a mídia, a opinião pública e os agentes de controle social reagem a determinados rompimentos de padrões normativos (MISKOLCI, 2007, p. 111).

A heteronormatividade estabelecida pela sociedade capitalista ainda vigora em países da América Latina e do mundo, onde o modelo marido/provedor-mulher/cuidadora impera, mas não apenas isso, de acordo com Patricia Karina Vergara Sánchez (2015, p. 4), em espaços urbanos das cidades, o trabalho se divide segundo o corpo sexuado, sem distribuição equitativa ou em partes iguais, determinando-se valor distinto às tarefas de homens e mulheres, com diferentes salários e oportunidades, além de diferir, também, na valorização perante a sociedade. No caso das questões referentes à identidade de orientação sexual e afetiva, também há um modelo proposto, como evidencia Sánchez (2015, p. 4):

Nas sociedades capitalistas contemporâneas se constrói como destino a vida heterossexual das pessoas. O sentido da vida, com maior ou menor carga de romantismo, dependendo da cultura de que se trata, é viver em casal. Casal de corpos sexuais distintos preferentemente. Além da construção midiática disso que ocidentalmente se chama “amor” como realização pessoal, é pertinente observar como o casal heterossexual acaba sendo tão útil, uma vez que o destino do

casal será produzir e reproduzir. Aí está a família construída pelo mundo do capital.

Louro (2000) exemplifica essa situação, através das sugestões “dadas” pela sociedade, de como uma mulher deve se comportar, as possibilidades de viver prazeres corporais, onde se regulam, condenam ou negam formas de fazer-se homem ou mulher, podendo estar vinculadas a discursos, que pregam características masculinas e femininas exclusivas e imutáveis. Esse “mandato ideológico de casal implica também na criação de futuras gerações de trabalhadores e trabalhadoras. Uma construção significativa útil para sustentar os alicerces da macroestrutura” (SÁNCHEZ, 2015, p. 4).

Essas concepções, socialmente construídas pelos detentores do poder, buscando a manutenção da forma de organização da sociedade, formam pensamentos estabelecendo pré-conceitos acerca de determinados assuntos, como nas questões de gênero e sexualidades.

No momento em que estes padrões normativos estão sendo “desviados”, havendo proposta de reflexão crítica, que busque minar a dinâmica funcional, e atitudes que enfrentam a hegemonia da classe dominante, há retaliação, ou seja, quando há ações adversas à construção de concepções universais, da classe dominante, os grupos interessados se juntam, apresentando comportamentos contrários, refletindo numa adversidade aos direitos sexuais, procurando barrar a luta contra a homofobia (MISKOLCI, 2018).

As ideias superficiais, expostas com referência ao desenvolvimento do gênero e das sexualidades, atribuindo rótulos e buscando fixar as identidades humanas (LOURO, 2000), devem ser revistas e expropriadas. A escola pública pode ajudar nesse processo, por possuir função educativa e transformadora, devendo ser construída para todos e todas, pelos discursos, documentos e envolvimento de quem vivencia as práticas diárias.

3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS E POLÍTICAS

3.1 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o processo de formação dos estudantes

A Pedagogia Histórico-crítica apresenta-se a partir do conceito da materialidade da ação pedagógica, ou seja, o ato educativo desenvolve-se em um meio material e em condições materiais, configurando o âmbito da prática (SA-VIANI, 2013b), tendo visibilidade e sendo exercida por um suporte material, como os livros, que são compostos por ideias e teorias, que produzem um resultado imaterial, ou simbólico.

Nestas condições materiais é que a Pedagogia Histórico-Crítica se fundamenta, tendo seu critério de verdade e finalidade na prática, não se limitando a pensá-la apenas a partir do desenvolvimento da teoria (SAVIANI, 2013b), sendo de extrema importância compreender as materialidades nas quais as ações educativas estão inseridas, e que estas produzem resultados simbólicos, pois, numa sociedade capitalista, as classes dominantes se apropriam dos produtos da classe trabalhadora também no sentido de produção do conhecimento, como aponta Biancon (2016, p. 30):

[...] o saber erudito é normalmente apropriado pelas elites e utilizado para exercer o domínio ideológico sobre as (os) trabalhadoras (es). Desta forma, é preciso que as (os) trabalhadoras (es) apropriem este conhecimento para que não sejam mais expropriadas (os) da riqueza material e cultural que produzem.

Para que esse conhecimento erudito seja apropriado pela classe trabalhadora, Duarte (2015), Saviani (2013b), Biancon (2016) e Maia (2011) concordam que a escola pública deve desenvolver um trabalho pedagógico, no sentido de selecionar e organizar os conteúdos escolares, para cada cidadão desenvolver a humanidade alcançando o pleno desenvolvimento do gênero humano.

Esses elementos da realidade devem ser analisados e compreendidos de maneira crítica e transformadora, e na compreensão de Galvão, Lavoura e

Martins (2019, p. 57), “a partir do desenvolvimento histórico-social do gênero humano e da universalidade do conhecimento que se impõe a exigência da educação escolar e da socialização do saber sistematizado”, apropriando os indivíduos dos conhecimentos mais desenvolvidos acerca das ciências, filosofia e artes. Já em relação ao saber sistematizado, este deve ser apreendido pelo estudante a partir da perspectiva da totalidade, “identificando os conteúdos prioritariamente fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano e, conseqüentemente, selecionar os conteúdos produzidos historicamente para a emancipação humana” (BIANCON, 2016, p. 21).

A socialização do saber sistematizado na escola permite aos alunos e alunas enxergarem a essência dos fenômenos, percebendo as relações existentes entre eles e desenvolvendo a criticidade, levando a classe trabalhadora a desvendar a opressão sofrida. Isso é fundamental ocorrer, pois a escola, de acordo com Lucimar da Luz Leite e Eliane Rose Maio (2013), por estar inserida no contexto do modo de produção capitalista, pode promover um processo de ensino e aprendizagem que construa em estudantes comportamentos e padrões de conduta que não condizem com uma Educação em Sexualidades Crítica.

Esse modelo de conduta, que culmina em comportamentos preconceituosos, pode ser discutido a partir de Simone de Beauvoir (1970), ao argumentar sobre sujeição da mulher à espécie humana, o limite de suas capacidades individuais, e seu corpo como elemento para posição que ocupa, fazendo refletir sobre o ponto de vista do masculino, feminino, cisgênero, transgênero, heterossexual, bissexual, intersexual, homossexual e não-binário, e de que as mulheres não são um grupo homogêneo, pelo contrário, possuem diferentes raças, classes, religiosidades (ou não), entre outros fatores a serem considerados, porém, mesmo assim, seus corpos são tomados de valores pré-definidos, não sendo compreendidos como desenvolvidos ao longo do tempo, através das relações sociais. Portanto, as identidades do sujeito se dão, também, no âmbito social e não com caráter exclusivamente biológico, compreendendo que os corpos são constituídos no seio da sociedade (BEAUVOIR, 1970).

Esses fatores vão à contramão no enfrentamento do sexismo e da homofobia, dificultando o bem-estar de quem não faz parte do grupo dos

heterossexuais e cisgêneros, buscando estipular um modelo de indivíduos na sociedade, com relação ao que deva ser o homem ou a mulher, portanto, “a sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais” (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2006, p. 29).

Buscando combater esses fatores, que interferem no desenvolvimento das identidades dos sujeitos, é preciso ter uma educação voltada a formar cidadãos críticos e emancipados, a partir da materialidade da vida humana, pois, há relação estrita entre a vida da classe trabalhadora, na sociedade capitalista, com a totalidade da vida humana, tanto de organização da sociedade, quanto de domínio da natureza (DUARTE, 2015).

A partir disso, Saviani (2013a) conduz a uma reflexão sobre o desenvolvimento da educação, a partir da tendência pedagógica histórico-crítica, tendo como princípio e formulação, a necessidade de compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo que, de acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 80), significa adotar “o seu fundamento filosófico, o materialismo histórico-dialético, analisar e entender a questão educacional em meio à captação do movimento objetivo do processo histórico, das condições materiais da existência humana”, tendo, como consequência, a possibilidade de articular uma proposta pedagógica cujo referencial gere as condições para que o processo educativo histórico-crítico contribua para transformar a sociedade (SAVIANI, 2013a).

Práticas pedagógicas, fundamentadas no materialismo histórico-dialético, buscam desenvolver ações e reflexões, a partir da autodeterminação dos sujeitos, apresentando, em sala de aula, conhecimento científico e político, preocupadas com as questões de gênero e sexualidades, possibilitando a compreensão da realidade em suas contradições e transformações, a partir da materialidade e historicidade do que se busca compreender (BIANCON, 2016).

A partir deste objetivo, confere-se importância a um método de ensino que tenha como princípio a “necessidade de apreender o conhecimento da realidade indo do empírico ao concreto por meio das abstrações da mente. Tal ação permite superar o imediatismo que impede o desvelar da essência dos fenômenos” (BIANCON; MARTINEZ, 2018, p. 23). Portanto, há necessidade em impedir a influência ideológica da classe dominante, para desenvolver a

criticidade a partir da percepção de contradições, impedindo que se caia no consenso e enfrentando os agentes que determinam essa situação (MAIA, 2011).

Essa condição do trabalho pedagógico, desenvolvendo a humanidade através dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente, se dá pela dialética, que é histórica por estar relacionada ao movimento e às transformações, “expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo [...] relações sociais e suas condições de existência [...]” (SAVIANI, 2013b, p. 119-120).

A práxis é elaborada articulando teoria e prática, e criando distância do espontaneísmo, tornando-se um movimento prioritariamente prático, baseado na filosofia da práxis, alimentando-se da teoria para esclarecer o sentido e direcionar a prática, através de um método (SAVIANI, 2013a).

A questão da relação entre teoria e prática deve ser considerada, onde “a prática é a razão de ser da teoria, [...] a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade” (SAVIANI, 2012, p. 108). Isso deve ocorrer a partir da articulação entre escola e necessidade da classe trabalhadora que, segundo Saviani (2012, p. 111), deve encarnar “a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global”, tendo como ponto de partida e chegada a prática social, para a “socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio do ensino dos clássicos” (DUARTE, 2015, p. 10). Essa prática social tem grande importância, pois, é a partir dela que:

[...] a humanidade produz as condições materiais para sua existência. Para problematizá-la deve-se refletir sobre essas condições, explicitando-as bem como suas contradições e apontar, a partir daí, abordagens que permitam elaborações no sentido do enfrentamento e posterior superação dessas mesmas condições (MAIA, 2011, p. 17).

O entendimento da prática social deve ser feito, “[...] enquanto prática humana universal [...] historicamente produzida e socialmente acumulada” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 128). Portanto, quando se desenvolve uma metodologia construída pelas bases da Pedagogia Histórico-

Crítica, deve-se ter, a partir do trabalho pedagógico, “um processo de mediação que permite a passagem dos alunos e alunas de uma inserção acrítica e inintencional, no âmbito da sociedade, para uma inserção crítica e intencional” (SAVIANI, 2012, p. 111). Mediar, portanto, no sentido de que, nos intermédios do método, haja:

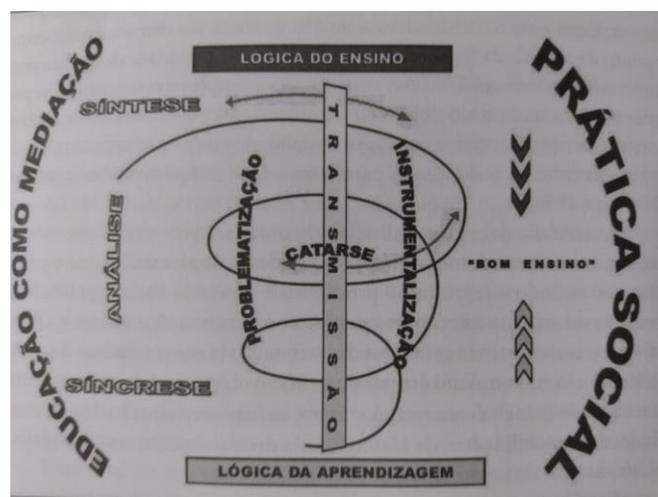
[...] problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas da prática social; instrumentalização, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2012, p. 111).

Sendo assim, o ato de transmissão do conhecimento, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, é configurado como:

[...] unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar (instrumentalização), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (problematização) existentes no conjunto das relações sociais humanas (prática social como ponto de partida e chegada), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (catarse) (SAVIANI, 2012, p. 143).

Porém, será que todo esse processo acontece de maneira linear? Pelas reflexões de Galvão, Lavoura e Martins (2019), a resposta é: não. Os autores utilizam da seguinte imagem para explicar o desenvolvimento do conhecimento pela Pedagogia Histórico-Crítica:

Figura 1 - Processo de ensino e aprendizagem desenvolvido através da lógica da Pedagogia Histórico-Crítica



Fonte: GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 156

Esse processo acontece em espiral, carregando todos os fundamentos contidos na lógica do materialismo histórico-dialético, objetivando uma educação crítica e emancipadora, trazendo consigo a compreensão de método pedagógico, que se dá, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 139) como [...] um conjunto de fundamentos lógicos que alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo [...]", não devendo, desta vez segundo Duarte (2015, p. 10):

[...] se limitar à busca de maneiras de se aplicar o método didático da pedagogia histórico-crítica ao ensino de cada tópico ou unidade dos conteúdos escolares. A descoberta das formas mais adequadas de levar os indivíduos a se apropriarem dos elementos culturais necessários à sua humanização é uma tarefa que, para ser bem sucedida, requer clareza sobre o que justifica, em termos de concepção de mundo, a defesa do ensino dos clássicos pela pedagogia histórico-crítica. Sem essa compreensão da relação entre o ensino dos conteúdos clássicos e o processo de transformação da concepção de mundo, torna-se um enigma o fato de Saviani ter definido a catarse como um dos momentos decisivos do método de ensino.

Para esse processo ocorrer de maneira a dar um salto qualitativo substancial na prática social dos estudantes, necessita-se desenvolver cinco

fundamentos nucleares, lembrando que não de maneira linear, com caráter fixo, mas em forma de espiral. O primeiro fundamento é o de que a “didática histórico-crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 139), em que o trabalho educativo apresenta-se como atividade humana, realizado no seio da esfera ontológica de toda prática social, determinando um caminho seguro e coerente do ato de ensinar, e através do qual o professor e a professora identifiquem elementos da estrutura de dinâmica e funcionamento da prática pedagógica, encontrando a finalidade, objetivos e ações para incorporações dos elementos culturais, promovendo ações intencionais, planejadas e sequenciais, desenvolvendo, assim, ferramentas para captar a realidade objetiva em sua fidedignidade, por meio da reinterpretação dos fenômenos sociais vistos por uma concepção geral (SAVIANI, 2013a).

O segundo fundamento, apontado por Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 141), que afirma que “uma didática histórico-crítica assume dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico”, apresenta-se pela necessidade de superação do esquema que define cinco passos delimitados como maneira de cumprir as ações procedimentais dos professores, professoras, alunos e alunas, não bastando compreender a prática social, problematização, instrumentalização e catarse, mas devendo entender esses conceitos por meio de categorias lógicas, fundamentando e determinando o desenvolvimento do processo, objeto ou fenômeno da realidade.

Para que haja o entendimento desses conceitos, deve-se considerar que a célula nuclear do método pedagógico histórico-crítico é a categoria de transmissão dos conhecimentos sistematizados, que busca “produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é elaborada universalmente pelo conjunto do gênero humano” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 143). Já o momento de socialização do saber escolar é o que concretiza o método pedagógico, desenvolvendo-se através da instrumentalização, que promove o acesso a ferramentas culturais (produzidas socialmente e acumuladas historicamente) necessárias à luta social (SAVIANI, 2001).

A instrumentalização ocorre ao mesmo tempo em que possibilita, ao aluno e à aluna, a capacidade de identificação de problemas

(problematização), compreendendo a realidade de forma contextualizada; portanto, é fundamental, segundo Biancon (2016, p. 78):

Considerar os diversos incômodos relacionados à temática gênero e sexualidade, em sua totalidade, a qual vivenciamos na práxis social, como o machismo, as diferenças em relação aos gêneros e às orientações afetivas e sexuais, as relações de poder e os interesses da mídia e demais aparelhos ideológicos de estado para as relações de gênero e as sexualidades, os problemas políticos e culturais que refletem no exercício das sexualidades, as questões da diversidade sexual, o aborto, a homofobia, as discriminações e violências em relação à mulher (cis ou trans), o cuidado com o corpo e a questão da corporeidade e a vivência das sexualidades nesta sociedade capitalista, as famílias, a questão da gravidez entre adolescentes, a influência de áreas da ciência, ou pseudociências, que compreendem e legitimam a precocidade do exercício da sexualidade, formas de poder sobre o gênero humano e as suas sexualidades.

Os problemas identificados são encontrados ao se conceber o conjunto das relações sociais humanas, tendo como ponto de partida e chegada a prática social, que, de acordo com Francisco José Carvalho Mazzeu (1998, p. 66), “tem como aspecto central exatamente a relação contraditória entre o cotidiano e o não-cotidiano” e “a relação entre a experiência de cada um e as experiências acumuladas pelo conjunto da sociedade ao longo de sua história”; além disso, é na prática social que “ocorrem os confrontos da vida real e somente nela poderemos forjar os instrumentos para a superação da sociedade de classe” (MAIA, 2011, p. 210).

Esse processo possibilita a assimilação e incorporação dos instrumentos culturais (categoria da catarse), provocando mudanças qualitativas nos indivíduos, concretizando a elaboração de conclusões relacionadas às questões da Educação em Sexualidades Crítica e a importância do caráter de totalidade e historicidade, possibilitando “conceber uma visão sintética da realidade, permitindo atuar sobre ela com vistas a sua transformação” (MAIA, 2011, p. 83).

A partir dessas reflexões, compreender o “[...] trânsito dialético de transformação, movimento e mudança das categorias do método pedagógico” (GALVÃO; LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 142, 143), objetivando perceber o movimento da problematização em instrumentalização, e após, em catarse,

levando novamente a problematizações e instrumentalizações, ocorrendo que a prática social inicial seja diferente da final, “visando à transformação das relações sociais e a superação da lógica que se dá na sociedade capitalista, no processo educativo, rumo à revolução silenciosa como fundamento para superação da sociedade de classes” (MAIA, 2011, p. 41). Esta, guiada pela didática histórico-crítica e desenvolvida de acordo com Zago (2013), rumo a uma apreensão da realidade, rompe com o conhecimento do senso comum, atingindo o concreto pelo pensamento científico, e tem como finalidade o domínio das artes, filosofia e ciências, buscando uma transformação da realidade.

O terceiro fundamento, “a didática histórico-crítica exige professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos” (GALVÃO; LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 144), é importante para conseguir organizar de maneira sequencial e gradativa o saber objetivo produzido e acumulado socialmente, convertendo-o em saber escolar e mobilizando as formas de pensar dos estudantes, permitindo a compreensão da realidade concreta, através da reprodução do objeto de ensino em pensamento, por ele possuir existência objetiva. Isto só se dá quando há reflexões sobre o objeto, buscando entendê-lo a partir de suas múltiplas determinações:

[...] com a intenção de desenvolver certa vontade de participar e construir outra política, promotora da superação da exploração humana, construindo verdadeiros projetos de democracia popular, possibilitando a reinvenção do professor como cientista, filósofo, político (MAIA, 2011, p. 211).

Como quarto fundamento, tem-se que “a didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na dialética”, assim, através da ordem lógica articulada, sistemática, rigorosa, radical e de conjunto, se concebe o eixo de ensino e se dá a amplitude e qualidade de seu processo, pautado na lógica dialética que, de acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 147) pretende, pelo ato de ensinar, “desenvolver o processo de conhecimento nos alunos por meio de sucessivas aproximações”, onde o ensino forme graus de generalização do pensar, configurando-se de maneira espiralada e de forma crescente. Isto possibilita revelar a essência dos fenômenos da realidade social; segundo

Gadotti (1995), na sua forma racional, a dialética causa horror à burguesia e aos demais que doutrinam, por não se deixar nada impor, e desenvolver a essência, crítica e revolucionária.

Para entender os saltos de desenvolvimento qualitativo da lógica de pensar dos alunos e alunas, deve haver delimitação nos graus de generalização, com base na psicologia histórico-cultural, que determina quatro grandes ciclos, os quais, em conjunto, revelam “a totalidade do movimento do pensamento em seu processo de ascensão do abstrato ao concreto” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 149).

O primeiro ciclo, chamado de “ciclo de identificação de dados da realidade”, refere-se ao momento em que os alunos e alunas ainda possuem uma visão sincrética da realidade, constatando dados de maneira difusa; o segundo é o “ciclo de sistematização de dados da realidade”, onde há avanços de capacidade intelectual, estabelecendo semelhanças e diferenças, além de captar e interpretar similaridades e funções; o terceiro é o “ciclo de ampliação dos dados da realidade”, onde o pensamento do aluno e aluna atinge a compreensão de dados gerais e regulares, para graus de generalizações de abstrações; por último, tem-se o “ciclo de aprofundamento dos dados da realidade”, em que aluno e aluna se relacionam de maneira diferente com o objeto do conhecimento, explicando as relações existentes, superando a aparência dos fenômenos (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

O quinto fundamento visa à valorização de uma prática social qualificada sendo: “a didática histórico-crítica reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento” (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS 2019, p. 153). Nele, tem-se como verdade que a Pedagogia Histórico-Crítica não se resume a uma sequência didática formal, e que, para ela, aluno e aluna estão na posição de aprendizes, encontrando-se em uma relação de síncrese com o objeto e, a partir do momento em que realizam atividades, vão se apoderando da matéria, operando análises e abstrações para que desenvolvam o pensamento sintético. Essas abstrações não são suficientes para entender o objeto em suas múltiplas determinações, portanto, o professor e a professora, como seres mais desenvolvidos, devem promover uma atividade de ensino reproduzindo graus cada vez mais essenciais do objeto, para que o aluno e a aluna consigam

saturá-lo em determinações de maneira concreta, desvelando os processos, as mutabilidades e a história de suas contradições.

Através de todo esse procedimento metodológico, fundamentado pela Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com Saviani (2013b), é possível desenvolver um trabalho educativo identificando elementos culturais que necessitam ser assimilados e, ao mesmo tempo, descobrir formas de atingir o objetivo de produzir humanidade nos indivíduos.

3.2 Ação de professores e professoras a partir da Pedagogia Histórico-Crítica

A ação do e da docente deve ocorrer, através de perspectiva transformadora e revolucionária, que se dá quando valoriza “o saber teórico, acadêmico, científico e o saber escolar contextualizando uma crítica aos pressupostos epistemológicos hegemônicos atualmente no campo dos estudos sobre formação de professores” (DUARTE, 2003), ou seja, quando professor e professora percebem que apenas o conhecimento de sua experiência, memória e saber prático, não são suficientes para a superação do senso comum pedagógico, permitindo que se situem, organizem e decidam sobre o destino da educação, ressignificando e assumindo seu próprio papel e o da escola, enfrentando as condições impostas pelo sistema e utilizando da teoria, em favor de uma leitura científica do mundo, desempenhando atitudes pedagógicas comprometidas com as formações teórico-práticas, contrárias a uma “concepção utilitarista do processo de ensino-aprendizagem” (MAIA, 2011, p. 156).

Em virtude dessas considerações, para efetivação da práxis docente, há necessidade de humanização de estudantes, porém, vários empecilhos se apresentam, dificultando uma educação crítica e emancipadora, como a desvalorização da carreira docente, cursos de formação de professores e professoras com caracteres não críticos, políticas públicas educacionais e escolas públicas sem condições de humanização de alunos e alunas.

Saviani (2011b) apresenta algumas dificuldades postas pelo sistema, que devem ser enfrentadas para que se consiga atingir um nível de ensino revolucionário e transformador. A primeira delas é a “fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada ‘diversificação de modelos de organização da Educação Superior’” (SAVIANI, 2011b, p. 14), que são legislações firmadas a partir dos anos 1990, no Brasil, embaladas, segundo Deise Mancebo (2015, p. 6), pelo “discurso ideológico de que o modelo único de universidade fracassou por seu alto custo, sua baixa eficiência, sua ‘natural’ distância do mercado”, e que criaram diferentes tipos de instituições de Ensino Superior, variados diplomas e certificados, além de modalidades de programas presenciais e semi-presenciais com durações compactas ou médias.

O objetivo, portanto, era a formação de profissionais para atender às necessidades mercadológicas, deixando de lado uma formação que propunha “a percepção da realidade em suas raízes históricas, da produção da existência humana, de seu trabalho e a relação com a natureza” (BIANCON, 2016, p. 24), que são elementos necessários à existência humana.

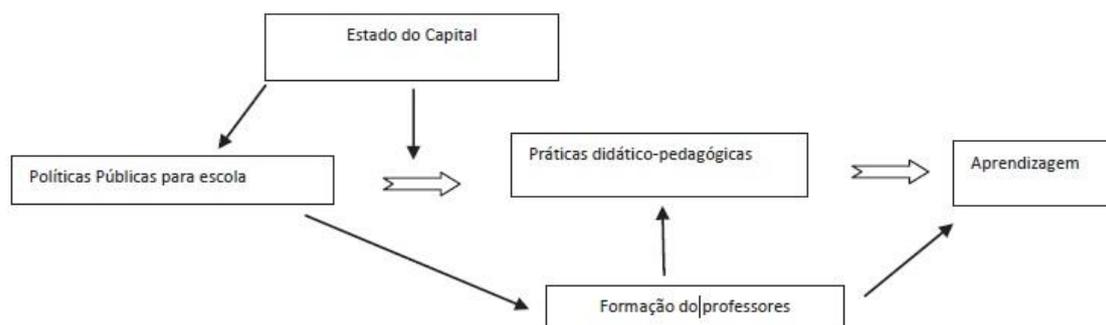
A fragmentação das iniciativas com relação aos cursos de formação dos professores e professoras pode provocar atitudes condizentes com a lógica neoliberal, descaracterizando a práxis, “a favor da concepção utilitarista do processo de ensino-aprendizagem” (MAIA, 2011, p. 156), vislumbrando:

[...] a utilidade política e econômica de construir nas mulheres a heterossexualidade que, por sua vez, permite o trabalho reprodutivo por meio da divisão sexual do trabalho como elemento indispensável para a continuidade do sistema de produção capitalista. Para isso, o sistema realiza bastante propaganda para a naturalização da heterossexualidade, da maternidade e do que é “feminino” (SÁNCHEZ, 2015, p. 11).

Esse primeiro desafio deve ser enfrentado de maneira a priorizar a formação de professores e professoras, numa instituição centrada no padrão universitário (SAVIANI, 2011b), considerando o pleno desenvolvimento do gênero humano, percebendo a cultura marcada como espaço de luta ideológica, promovendo enfrentamento das concepções de mundo conflitantes e ocorrendo a “apropriação e objetivações criativas necessárias para levar o professor a um nível mais aprimorado, aproximando-o de sua auto-realização ou da omnilateralidade” (MAIA, 2011, p. 206).

O segundo item de dificuldade é a “descontinuidade das políticas públicas educacionais” (SAVANI, 2011b, p. 14), que interfere diretamente na formação dos professores e professoras e, conseqüentemente, em suas práticas pedagógicas e ao exercerem suas profissões, estando atrelada aos determinantes da sociedade capitalista (MAIA, 2011), como mostra a figura a seguir:

Figura 2 - Influências do capital nas políticas públicas educacionais



Fonte: MAIA, 2011, p. 97.

A visualização permite perceber que os interesses dos grupos da classe dominante influenciam diretamente na produção de políticas públicas educacionais, que, por sua vez, determinam o andamento dos cursos de formação de professores e professoras, as maneiras como devem agir em seus trabalhos didático-pedagógicos e no processo de aprendizagem, significando que o modelo de desenvolvimento da sociedade está submetido às ideologias das classes dominantes (MAIA, 2011), o que impede uma práxis que demonstre a verdade expressa na realidade, com os condicionantes do poder, pois esta práxis se dá apenas através de uma questão escolástica (MARX; ENGELS, 2007).

Como se já não bastassem influências sofridas na produção das legislações educacionais, as políticas públicas são descontínuas, segundo José Cláudio Diniz Couto (2015, p. 1), “devido aos processos políticos sucessórios, articulações políticas e rupturas no processo de financiamento da educação”, ou seja, a sucessão de políticos, em determinados cargos, promovem modificações nas legislações, pelos diferentes interesses partidários, nas mais diversas áreas, inclusive, educacionais, e os cortes de

gastos sucessivos impedem a realização de programas nas instituições, bolsas de pesquisadores, entre outras, deixando de “atender as demandas de estados e municípios justificados pela necessidade de redução de despesas e do déficit público e enxugamento da máquina estatal” (MAIA, 2011, p. 199). Nesse sentido, demonstra-se a necessidade de “uma política educacional de longo prazo que priorize a formação de professores cultos em cursos de longa duração” (SAVIANI, 2011b, p. 15).

No caso das políticas públicas educacionais em sexualidades, no Brasil, estas começaram a surgir no século XX, influenciadas por concepções médico-higienistas, onde se preocupavam, principalmente, em combater masturbação e doenças venéreas, além de se apresentar a fisiologia de órgãos sexuais e o preparo da mulher para a maternidade e cuidado com a casa; perpetuadas até 1960, atendiam ao interesse da classe dominante e ao modo organizacional da sociedade. A partir de 1964, o regime militar, imposto pelo Golpe de Estado, não possibilitou qualquer manifestação acerca das questões de gênero e sexualidades, reduzindo liberdades sexuais individuais e coletivas, manifestações e debates sobre o tema (BIANCON, 2016).

Em 1968, a deputada Júlia Steinbruck apresentou, à Câmara dos Deputados, um projeto de Lei propondo a inclusão de Educação Sexual nas escolas de 1º e 2º graus, mas, em 1970, após discussões, o projeto foi enviado para a Comissão Nacional de Moral e Civismo e recebeu pareceres contrários, pelo risco à “pureza” e “inocência”. Em 1971, com a instituição da Lei 5.692, foi criada a disciplina Programa de Saúde que, de acordo com Rita Cássia Pereira Bueno e Paulo Rennes Marçal Ribeiro (2018), possibilitou produção de materiais sobre saúde e Educação Sexual.

Em 1974, de acordo com Luciano Rodrigues dos Santos (2011), o Parecer 2.264 foi implementado, propondo a discussão da sexualidade na educação, em nível de 2º grau, o que modificou a postura das escolas com relação à reflexão sobre o assunto e, também, possibilitou novo comportamento dos jovens, com preocupações sobre gravidez, Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA) e importância da temática na área educacional (BIANCON, 2016).

No ano de 1977, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo elabora um projeto de Educação Sexual nas escolas, porém, mantendo em

sigilo por um tempo, por medo de repercussão; a partir da década de 1980, o termo “Orientação Sexual” aparece em diversos eventos apresentando a temática para discussão. Os documentos oficiais, então, começaram a contemplar “Orientação Sexual”, que marcou presença nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1990, não sendo aceito por muitos pesquisadores, pela confusão gerada com o termo orientar em psicologia, no sentido de orientação para ser heterossexual, homossexual ou bissexual (BIANCON, 2016).

Ademais, o mesmo autor comenta, que, ao surgir o Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), o silêncio não cabia mais nas escolas, por ser um problema que ameaçava a vida das pessoas, favorecendo a discussão sobre assuntos voltados às sexualidades, porém, as escolas tentavam “corrigir os problemas” e “desvios da conduta humana”, normatizando os debates, e formando discursos epidemiológicos, condicionando a escola a privilegiar a saúde sexual e a direcionar as práticas pedagógicas a um caráter biologicista, mantendo as relações alienadas.

Porém, no início da década de 2000, já no governo Lula, a diversidade passou a ser reconhecida e integrar programas, projetos e a própria organização administrativa, criando secretarias especiais, como a Secretaria Especial de Política das Mulheres (SPM), entre outras, ajudando, conforme assinala Cláudia Vianna (2012), na criação de novas responsabilidades governamentais a respeito das questões de gênero e sexualidades.

Em 2004 criou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), canalizando na agenda governamental do MEC temas que dela estavam excluídos, culminando na organização do “Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), em 2004, e [...] 2008, [...] antecedido pelas Conferências de Políticas para as Mulheres (2004 e 2007) e do Programa Brasil Sem Homofobia (BSH)” (VIANNA, 2012, p. 135), demonstrando os importantes movimentos destas questões nas políticas públicas até o início da segunda década de 2000. De acordo com Luiz Fabiano Zanatta *et al.* (2016, p. 1):

1) Todavia, as manifestações ocorridas no Brasil em junho de 2013, que tinham em seu bojo o simbolismo de um movimento

popular por renovação política, avanços em relação às pautas sobre direitos sociais (transporte, saúde e educação), segurança pública e, também, a preocupação com a suposta “degradação da moral”, somados a um desgaste das forças governamentais progressistas, geraram um ambiente propício para discursos e a ascensão de políticos conservadores.

Os mesmos autores comentam que isso contribuiu para o resultado das eleições de 2014, com o congresso mais conservador desde o ano de 1964, com a bancada religiosa sendo contrária a qualquer manifestação favorável a reivindicações dos movimentos LGBTQIA+, direcionando para uma coalizão entre o governo Dilma Rousseff com os grupos de partidos conservadores (ZANATTA *et al.*, 2016); posteriormente, todo este cenário culminou no “impedimento” da presidenta, e o retrocesso relacionado a políticas públicas governamentais sobre as questões de gênero e sexualidades continua até os dias atuais.

O terceiro componente impedor da práxis docente humanizadora é o “burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente” (SAVIANI, 2011b, p. 14). Esse componente foi uma herança do século XIX, que determinou um elemento organizador de instituições públicas ou privadas, e que, atualmente, é utilizado como mecanismo de controle, transformando as instituições de ensino em lugares burocratizados, onde o pedagógico está a serviço do administrativo, se desviando da condição de instituição produtora de conhecimento.

Essas burocratizações causam prejuízo à qualidade do ensino e da aprendizagem, pois, dificultam o desenvolvimento das pesquisas e a criação de projetos de extensão, provocando, nos e nas docentes, uma sensação desconfortável, fortalecendo um desejo por ordem menos burocrática, onde os objetivos acadêmicos fossem dominantes, com anseio por “faculdades de educação em espaços de ensino e pesquisa que possam receber os jovens candidatos ao magistério colocando-os num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual” (SAVIANI, 2011b, p. 15).

A quarta dificuldade está relacionada com a “separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas

de ensino” (SAVIANI, 2011b, p. 14) e, segundo Melissa Rodrigues da Silva (2017, p. 4), se apresenta mesmo com as:

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, (DCN's, 2015) pelo Parecer CNE/CP 02/2015, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de Junho de 2015 e homologadas pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC) em 24 de Junho de 2015, que pretendem garantir a organização da formação inicial e da formação continuada dos profissionais do magistério e sinalizam para a articulação necessária entre as universidades e as escolas (SILVA, 2017, p. 4).

Essa articulação é necessária, pois “a formação inicial e continuada precisam estar em conformidade, [...] não devem acontecer de forma abrupta, mas com encaminhamentos que promovam a interação com a rede de ensino [...] de maneira institucional” (SILVA, 2017, p. 8), portanto, o distanciamento entre escolas e instituições de Ensino Superior, torna dificultosos os processos de ensino e aprendizagem; porém, em caso de articulação, podem propiciar subsídios que permitam aos professores e professoras repensarem sobre suas ações, visando uma educação com vistas à emancipação dos sujeitos e transformação da sociedade.

Para isso, Saviani (2011b) traz a ideia de os cursos de formação de professores e professoras terem como ponto de partida o funcionamento das escolas, vinculando o processo formativo às práticas pedagógicas, redimensionando os estágios, tratando-os como instrumentos de colaboração para formação nas universidades, havendo ajuda mútua, como no caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que objetiva o aperfeiçoamento da formação dos professores e professoras, familiarizando-os com as escolas desde o início da graduação, viabilizando o processo de vinculação entre a Educação Básica e Superior e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, que ajuda no enfrentamento da qualidade do ensino na Educação Básica.

No caso do PDE, por exemplo, Elton Luiz Nardi, Marilda Pasqual Schneider e Zenilde Durlí (2010, p. 553) sublinham sua constituição a partir de um conjunto de programas e medidas reunidas, pensadas para todos os níveis de ensino e para diferentes necessidades institucionais, visando “romper o que

qualifica como falsas oposições entre educação fundamental e educação superior [...] entre o ensino médio e a educação profissional”, possibilitando uma abordagem colaborativa.

Outro empecilho exposto por Saviani (2011b, p. 14) é o “paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático”, que deveriam estar articulados, recuperando a unidade da atividade educativa que se dá no interior da prática social, com os aspectos teóricos e práticos, através de uma tendência pedagógica que não se alinhe à subordinação da educação ao mercado de trabalho, em que não se reduza a questão educativa à dimensão técnica, nem se contraponha ao caráter artístico e exigências científicas.

Além disso, os professores e professoras não devem se ajustar ao sistema educacional a ponto de desenvolverem o ato de ensino objetivando produtividade (SAVIANI, 2012), pelo contrário, com um método como o da Pedagogia Histórico-Crítica, devem levar alunos e alunas a passarem do empírico para o concreto, ou seja, da maneira superficial de enxergar os fenômenos, fragmentando-os, à incorporação do saber sistematizado, apreendendo os fenômenos de maneira dialética, formando visão de totalidade e buscando a emancipação humana (SAVIANI, 2013b).

Valendo-se disso, entende-se que a educação brasileira deve conduzir à superação dos problemas, aos quais se defrontam diante do modo de se produzir vida em uma sociedade capitalista, baseando-se em uma fundamentação teórica crítica emancipatória, de modo a retratar a realidade na qual os indivíduos se encontram, não apenas constatando o existente, mas orientando ação de modificação (SAVIANI, 2013a), de maneira a aliar teoria e prática:

[...] unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isto significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada (SAVIANI, 2013b, p. 120).

Por isso, a teoria é de extrema importância para subsidiar o processo de luta contra as ideologias da classe dominante e atuais condições sociais; no entanto, a teoria por si só não é suficiente, pois a prática social que se dá na materialidade condiciona o seu desenvolvimento. Desse modo, a escola deve trabalhar de maneira a unir teoria e prática (práxis) através das artes, filosofia e ciência, buscando um projeto de sociedade que supere o modo de produção capitalista (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

O conteúdo e a forma, também devem sempre estar relacionados, para que se desenvolva uma concepção de mundo plena, pois, caso estejam separados, a lógica dialética inexistente. Então, há necessidade em eleger os conteúdos em suas formas mais desenvolvidas, através do critério do conteúdo clássico, defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica, que contenha historicidade e supere a situação temporal, manifestada em estrutura objetiva-subjetiva, integrando o que é singular ao universal, atribuindo valor supratemporal, tornando-se clássico (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019), resistindo ao tempo, extrapolando o momento em que foi proposto:

Nesse sentido, a educação escolar precisa ter clara a sua função na produção da vida humana, identificando os conteúdos prioritariamente fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano e, conseqüentemente, selecionar os conteúdos produzidos historicamente para a emancipação humana (BIANCON, 2016, p. 21).

Dessa forma, o conhecimento disciplinar e o saber pedagógico-didático devem estar articulados com a socialização das objetivações humanas mais desenvolvidas, compreendendo os “processos de concepção e execução do trabalho educativo, bem como nos conhecimentos pedagógicos e específicos de sua área científica e de temas relevantes da contemporaneidade” (BIANCON, 2016, p. 166), devendo romper com práticas educativas ingênuas e reconhecer os problemas sociais, problematizar sobre eles e fornecer subsídios que possam instrumentalizar os indivíduos a ponto de produzir compreensões da realidade de maneira sintética (prática refletida).

O último dilema apontado por Saviani (2011b) diz respeito à remuneração e jornada de trabalho precárias dos professores e professoras,

fatores que causam insatisfação a estes que fazem carreira no magistério, além de promover, conforme apontam Flavinês Rebolo Lapo e Belmira Oliveira Bueno (2003), a desvalorização por parte dos alunos e alunas, suas famílias e sociedade, em geral, ao papel do e da docente.

A rede Estadual de São Paulo, por exemplo, gera tantos momentos difíceis e de conflito que culminam em abandono por parte dos professores e professoras, que levou Lapo e Bueno (2003) a realizarem uma pesquisa com os docentes efetivos do Estado de São Paulo que solicitaram exoneração de seus cargos, com perguntas como: “por que deixaram a rede estadual de ensino” (LAPO; BUENO, p. 72). As respostas obtidas pela maioria foram: a baixa remuneração atrelada às péssimas condições de trabalho; baixa remuneração atrelada à oportunidade de emprego mais rentável, o que demonstra a necessidade de valorização do professor:

[...] envolvendo dois aspectos: jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para aulas, preparação de aulas, orientação de estudos dos alunos, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados e atendimento à comunidade; e salários dignos que, valorizando socialmente a profissão docente, atrairão candidatos dispostos a investir tempo e recursos numa formação de longa duração (SAVIANI, 2011b, p. 16).

Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva e Maria José da Silva Fernandes (2006) estão convencidas de que a remuneração e as condições da jornada de trabalho estão intrinsecamente relacionadas com o envolvimento superficial dos professores e professoras nas escolas, por trabalharem em várias escolas, inclusive privadas, chegando até a abandonar os cargos em escolas públicas, por necessitarem de melhorias na renda familiar, o que coloca esses e essas profissionais “em níveis socioeconômicos menos valorizados em relação aqueles que não têm qualificação acadêmica” (MAIA, 2011, p. 73).

Os argumentos com relação às jornadas de trabalho podem ser comprovados por Lapo e Bueno (2003), ao exporem uma pesquisa com dados obtidos entre 1990 e 1995, na rede estadual de ensino de São Paulo, onde, anualmente, os pedidos de exoneração cresceram 43%, com 1850 solicitações apenas em São Paulo (capital), somando os cinco anos de estudo, o que é

uma forte indicação do descaso do poder público e que dificulta um processo de formação continuada de qualidade, com vistas a superar a lógica do capital no processo educativo.

Baixa remuneração e jornada de trabalho dificultosa impossibilitam a formação de professores e professoras para uma ação transformadora do pensar e do agir. Todas estas questões afligem o ensino nas escolas públicas, impactando seu funcionamento e organização, pelo papel assistencialista dos governos, com reformas educacionais onde prevalecem burocratizações, dificultando aos docentes de se ocuparem do ato de ensinar para promover uma educação de qualidade, onde se preze a humanização dos estudantes.

As formações continuadas, essenciais para rever as práticas pedagógicas e melhorá-las, são realizadas para trocas de experiências, capacitando os professores e professoras na utilização de ferramentas tecnológicas, por intermédio das quais possam se adaptar às novas situações, desenvolver a criatividade e promover os saberes tácitos e limitados à sua prática. Isso pode ser evidenciado na reforma de suas formações, adotada pelo governo Fernando Henrique Cardoso, modelando, segundo Clarívia Fontana Possamai (2014), um novo perfil de professor e professora, devido à competição exercida pelo mundo econômico, preconizando concepções liberais, impossibilitando à classe trabalhadora adquirir conhecimento elaborado a partir das artes, filosofia e ciência, determinando o utilitarismo e imediatismo do trabalho docente.

A mesma autora argumenta que essas reformas impõem novas regras e normas a serem cumpridas, cada vez em maiores escalas, nas escolas, disponibilizando tempo escasso para professores e professoras refletirem sobre a educação, sobre suas práticas pedagógicas, formulação de aulas e construção de concepções que possam favorecer a socialização do saber sistematizado.

Essa forma de estruturar a educação fragiliza o ato de ensino e responsabiliza os próprios indivíduos por suas ações, desmotivando professores e professoras. A escassez de formações adequadas na área, de recursos didáticos e com mudanças em conteúdos curriculares que têm pouca contribuição docente em sua produção, gera insegurança, fruto da falta de políticas públicas educacionais.

Essa desvalorização política ocorre mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prometendo amparo aos profissionais da educação, como se pode observar em seu texto:

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.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 1996).

Portanto, apesar da legislação educacional estipular a obrigatoriedade dos governos em formar e capacitar profissionais da educação, estas ações não se concretizam, ou, mesmo que ocorram, não são suficientes para suprir a necessidade por uma educação crítica e transformadora.

Por fim, além de todas essas dificuldades da escola pública em formar criticidade em estudantes, há a questão da evasão e abandono escolar, que têm entre seus principais fatores, a necessidade de acesso de jovens e adolescentes ao mercado de trabalho, por estarem em situações socioeconômicas desfavoráveis, precisando ajudar a família na questão financeira, e pelos índices de rendimento menores na escola, provocados pela

situação de vulnerabilidade a que estão expostos, como o alcoolismo, prostituição, falta de incentivo pela família, vandalismo, entre outros.

Os problemas do abandono e da evasão são um entrave para ampliar a participação de crianças e adolescentes na educação, portanto, legislações educacionais passaram a objetivar a universalização do atendimento escolar das crianças de 4 anos, até os adolescentes de 17, como consta nas metas da Emenda Constitucional nº 39, de 2009, que determinava, de acordo com André Salata (2019, p. 100), a ampliação da obrigatoriedade e gratuidade do ensino na Educação Básica:

O Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, em consonância com a emenda constitucional nº 59, entre suas 20 metas previa, justamente, universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 a 5 (primeira meta) e de 15 a 17 anos (terceira meta), além de garantir a matrícula escolar de toda a população de 6 a 14 anos (segunda meta). Se, por um lado - segundo dados de 2015, provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) -, a universalização das matrículas entre 6 e 14 anos já pode ser tomada como uma realidade (ficando em torno de 98%), por outro lado, para as crianças de 4 a 5 anos, e também para os jovens de 15 a 17 anos de idade, o percentual dos que frequentam a escola girava, ainda em 2015, em torno de 85%. Ou seja, há ainda muitos obstáculos para que aquelas metas, traçadas no PNE e promulgadas pela emenda constitucional nº 59, sejam alcançadas.

Dessa forma, em relação ao Ensino Médio, no ano de 2015, 15% dos adolescentes que deveriam estar nas escolas, não as frequentavam, demonstrando que o sistema educacional não dá conta de possibilitar a permanência de estudantes nas escolas, pelo distanciamento das políticas educacionais somadas aos fatores que influenciam na possibilidade de estar, ou não, presente nas escolas, de conseguir, ou não, apreender os conhecimentos, fatores estes que são de ordem social, política e econômica.

Toda essa problemática, a respeito da escola pública, faz pensar se essa educação baseada no conhecimento construtivo, e do saber cotidiano, que não se preocupa com as questões sociais vividas pelas crianças, jovens e adolescentes, tem condições de formar estudantes humanizados, fundamentados de maneira crítica e analítica, integrando-os ao conhecimento elaborado e à realidade concreta, pela compreensão do gênero humano.

É necessário refletir se esse processo de ensino possibilita o entendimento das “condições expressivas das múltiplas expressões das sexualidades, a visibilidade do feminino no social, na política e, inclusive, na ciência, para possibilidade de percepção do processo das relações humanas e as sexualidades” (BIANCON, 2016, p. 42), de maneira histórica com o modo de produzir a vida, e se todas essas novas concepções, concebidas pelas políticas educacionais, em perspectivas neoliberais, valorizam o trabalho docente, ou estão a serviço dos ideais mercadológicos.

4 EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES NOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Os documentos educacionais são essenciais para manter um direcionamento no trabalho de toda comunidade escolar, colaborando para um funcionamento adequado da escola, voltando os esforços e objetivos das atividades educacionais à humanização de alunos e alunas. Portanto, é importante que o estudo dos currículos ocorra, buscando entender os fundamentos teórico-metodológicos em que se basearam sua construção, como se desenvolveram as argumentações e se estruturaram os conteúdos a serem ensinados.

Os currículos, segundo Louro (2013), vêm expressando formas singulares de perceber os gêneros e as sexualidades, formando um padrão, um modo adequado, legítimo de viver e expressar masculinidades e feminilidades, suprimindo as histórias dos movimentos feministas, das minorias sexuais, que são lembrados somente às vezes, em datas comemorativas, como o “dia da mulher”, por exemplo, sem trazer aspectos próprios do desenvolvimento das identidades dos indivíduos, onde se busca compreender essas características presentes na condição cultural e histórica como uma condição humana, que pode se modificar e que se constitui pelas relações sociais e, portanto, molda-se à hegemonia do capital.

Deste modo, é fundamental buscar entender como se dão as questões de gênero e sexualidades nos currículos do Estado de São Paulo, problematizando os discursos contidos neles e analisando os seguintes pontos: se estão sendo contemplados todos os aspectos de formação de identidades dos indivíduos, entendendo-os como possíveis formadores de masculinidades e/ou feminilidades, com sentimentos pertencentes, ou não, ao sexo biológico; se estão sendo feitos debates sobre a complexidade das sexualidades na dimensão da vida humana, buscando compreender os indivíduos, situando-os em um espaço e tempo determinado, a partir do domínio das artes, filosofia e ciência.

4.1 Análise dos currículos das disciplinas do Ensino Médio

As questões de gênero e sexualidades começaram a aparecer nos documentos educacionais brasileiros, a partir da década de 1980, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir de 1997; porém, tem-se como objetivo analisar os currículos do Ensino Médio do Estado de São Paulo, buscando entender se os conteúdos estão dispostos concebendo essas questões a partir do desenvolvimento biológico, psicológico e social.

Para isso, há necessidade em entender os contextos sociais, políticos e econômicos, durante a produção destes currículos. Considera-se que o modelo gerencial de administração, proposto a partir de reformas educacionais no Estado de São Paulo, nos anos de 1990, está relacionado à reforma curricular paulista, iniciada nos anos 2000, que promoveu mudanças significativas nos textos dos currículos e, como consequência, gerou influências nas práticas dos professores e professoras.

Em meados da década de 1990, segundo Paula de Souza Nunes (2012), ocorre uma Reforma do Estado brasileiro, descentralizando a oferta de serviços, baseado num modelo gerencial de administração pública, buscando aumentar a eficiência e eficácia na lógica do sistema capitalista em diversos setores, principalmente saúde e educação. Concomitantemente, ganha força e forma, em São Paulo, um modo de conduzir os órgãos públicos, objetivando o cumprimento de metas propostas, que no caso da educação, são cobradas através de avaliações externas.

Este processo também possibilitou e facilitou alianças entre setor público e organizações não estatais, fortalecendo concepções empresariais, o que culminou em novas terminologias sendo usadas, onde nunca haviam sido como “competência” e “produtividade”, na gestão da educação, onde escolas eram cobradas por desempenhos e resultados, e os índices de avaliações se tornavam a base para compreender se o processo de ensino de determinadas escolas estava dando resultados satisfatórios.

Em 1995, este movimento permaneceu, através do programa Estadual de Desestatização, anunciando o desejo por uma profunda reforma pela qual também passaria a educação pública no estado. Pelo Comunicado 22, instituído pelo governador, foi implementada a Progressão Continuada no

Ensino Fundamental, novo Plano de Carreira para o magistério, incentivo à municipalização do Ensino Fundamental de ciclo I, criação do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), entre outras medidas.

O SARESP, que passou a vigorar a partir de 1996, sendo uma avaliação externa padronizada para alunos e alunas do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, se tornaria, então, segundo Nunes (2012), posteriormente, uma figura central no processo educacional, pois o Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), criado em 2007, seria baseado em dois critérios: resultado do SARESP e o fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão), ou seja, passou-se a pensar em uma concepção de currículo baseada na “capacidade” dos alunos e alunas, em realizar testes padronizados, sob a ótica da gestão por resultados (MARSIGLIA *et al.*, 2017), o que determinou reformas e reorganizações do currículo paulista.

Em 2007, o Governo de São Paulo lança o “Programa São Paulo Faz Escola”, com objetivo de constituir currículo único para as escolas do Ensino Fundamental, ciclo II e Ensino Médio, recebendo o mesmo material e trabalhando os mesmos conteúdos. A proposta passou a vigorar e, durante todo ano de 2007, professores, professoras, coordenadores, coordenadoras, diretores e diretoras da rede pública, segundo a Secretaria da Educação, enviaram experiências e relatos de boas experiências de aprendizagem, para a elaboração da Nova Proposta Curricular.

Já em 2008, foi instituída uma resolução, a SE-76, objetivando diretrizes e orientações curriculares comuns entre as escolas, buscando garantir o acesso a conteúdos básicos e competências necessárias a cada nível de ensino, promovendo reorganização curricular, em razão de índices estipulados como metas e não alcançados em avaliações da Educação Básica. Nesta resolução, consta a necessidade em “estabelecer referenciais comuns que atendam ao princípio de garantia de padrão de qualidade”, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), em “subsidiar as equipes escolares com diretrizes e orientações curriculares comuns que garantam ao aluno acesso aos conteúdos básicos, saberes e competências essenciais e específicas”, além de incorporar “as propostas didáticas vivenciadas pelos

professores em suas práticas docentes”, e visar “ao efetivo funcionamento das escolas estaduais em uma rede de ensino” (SÃO PAULO, 2008).

Nessas circunstâncias é que foram propostos, desenvolvidos e efetivados os currículos das áreas de Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática do Estado de São Paulo, concluídos em 2010 e entrando em vigor a partir de 2011, propondo conteúdos, competências e habilidades, a serem seguidos pela comunidade escolar, das escolas de todo o estado, onde deveriam constar assuntos referentes às questões de gênero e sexualidades.

Observando a dificuldade dos indivíduos no acesso a uma educação que compreenda as questões de gênero e sexualidades, a partir de suas múltiplas determinações, torna-se imprescindível o estudo dos seguintes documentos: “Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias”; “Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias”; “Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias” e “Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias”. Todos estes documentos possuem a mesma parte introdutória e de apresentação, mas se diferenciam nas especificidades de cada disciplina.

Esta análise é importante, pois busca compreender se esses currículos estão fundamentados em uma concepção crítica, emancipatória e transformadora, e se possuem como característica, em conformidade com os apontamentos feitos por Julia Malanchen (2014, p. 169), o “saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização”.

Esses documentos precisam trabalhar os conhecimentos provenientes da ciência, que auxiliam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos e concebendo o currículo, não simplesmente como uma sistematização dos conhecimentos ou habilidades a serem universalizados pelas escolas e apreendidos pelos e pelas estudantes, mas como uma produção e universalização de significados da cultura. É o conjunto de atividades nucleares da escola, com conteúdos a serem apreendidos pelos e pelas estudantes, que dizem respeito à própria identidade do indivíduo histórico, extrapolando o momento de sua formulação (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Deste modo, currículos fundamentados em concepções críticas, devem priorizar pressupostos contra racismo, sexismo e homofobia, questionando uma determinada forma cultural como apropriada, recusando o eugenismo e a higiene social como fundamentos ao tratar as sexualidades dos sujeitos, formando a concepção das identidades como feitas a partir de vários determinantes e não recebidas prontas e acabadas. Como eugenismo e higiene social entendem-se a proposta de “preservação” das crianças e adolescentes de um aprofundamento do entendimento referente à temática da identidade de gênero e sexualidades, buscando o não esclarecimento, causando uma normatização dos corpos e sexualidades (BIANCON, 2016).

No caso dos currículos do Estado de São Paulo, há uma organização inicial, na apresentação, com os subtítulos “Uma educação à altura dos desafios contemporâneos” e “Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo”, onde se apresentam concepções sobre os princípios que orientam estes documentos, para promoção das “competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2011a, p. 9). Entende-se que para enfrentar esses desafios descritos nos documentos, deve haver luta por indivíduos libertos das imposições da sociedade capitalista, buscando liberdade das formas de alienação, porém, em momento algum o texto se refere a isso como algo indispensável, pelo contrário, busca preparar os alunos e alunas para as pressões exercidas pela sociedade, naturalizando o processo de opressão sobre a classe trabalhadora pela classe dominante, como descrito no trecho a seguir:

Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo (SÃO PAULO, 2011a, p. 9).

Também se expressa necessidade de autonomia pelos alunos e alunas, “para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) [...] (aprender a fazer e a conviver) [...]” (SÃO PAULO, 2011a, p. 12), para continuidade da produção cultural e das práticas sociais e, ao citar o prazer em adquirir o

conhecimento, quando o aluno realiza o ato de aprender a aprender, o que remete à Pedagogia do aprender a aprender, onde se valoriza os processos de convivência e relacionamento entre crianças e adultos, para adaptação à sociedade (SAVIANI, 2012).

Esse preparo para o tempo atual, por meio do ensino, vai à contramão do que pensa Saviani (2013b) sobre o trabalho educativo, compreendendo que este deve ser exercido com compromisso político e competência profissional ou técnica, a partir dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, buscando compreender o indivíduo em seu espaço e tempo, atuando para transformar a sociedade.

Dessa maneira, segundo Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau (2008), os currículos necessitam colocar em xeque o projeto de sociedade relacionado à ideologia da classe dominante, criando, recriando, contestando e transgredindo, buscando superar formas de preconceito, e não somente valorizando “as características cognitivas e afetivas [...], como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinentes em situações complexas” (SÃO PAULO, 2011a, p. 10), pois, desse modo, não há percepção da realidade a partir de suas múltiplas determinações, com visão dialética, entendendo as relações entre fenômenos e compreendendo-os racionalmente. O que ocorre nesta proposição é colocar a educação com o objetivo de formar indivíduos para docilmente se ajustarem ao modelo neoliberal vigente.

Esse processo culmina em uma maneira superficial de perceber as questões de gênero e sexualidades, visando amparar “fenômenos da precocidade da adolescência e do acesso cada vez mais tardio ao mercado de trabalho”, remetendo à visão mercadológica e entrando em contradição, visto que, na mesma página, há citação de que vivemos em uma sociedade que “acentua consideravelmente diferenças culturais, sociais e econômicas” (SÃO PAULO, 2011a, p. 11), não havendo reflexões acerca dos motivos dessas diferenças, sendo que, na verdade, a proposta é falar da fase da adolescência (de qualquer um dos sexos) que está se dando cada vez mais cedo e o acesso ao mercado cada vez mais tardio, tratando de mercado a partir de uma questão biológica da formação do indivíduo, não somente relacionado à sexualidade, mas à adolescência como um todo.

Afirma-se, também, ao longo do texto, que o ato de educar tem como objetivo o desenvolvimento pessoal, para ação, pensamento e atuação no mundo, apreendendo a diversidade, situando-se e pertencendo, buscando construir identidade, autonomia e liberdade (SÃO PAULO, 2011a). Porém, como construir autonomia e ser livre, se há sensação de pertencimento e desejo de se manter nessa sociedade? Como os estudantes podem se apropriar das questões sociais, econômicas e políticas, pelas diversas formas de conhecimento, se a maneira como o ensino se dá não contabiliza uma educação emancipatória?

Para que se construa uma educação com vistas à emancipação, é necessário combater as formas de dominação das pessoas e as alienações causadas por esse processo, dividindo em classes econômicas, étnicas, de gênero e em sexualidades, proporcionando elevação do nível cultural através da instrumentalização de estudantes, formando concepções de mundo que não percebam as questões de gênero e sexualidades através do referencial binário, que não coadunem com pensamentos que entendam o desenvolvimento das identidades das pessoas apenas pelo caráter biológico, mas pela conjunção do biológico, psicológico e social, formando os sentidos humanos de maneira plena (BIANCON, 2016). Desse modo, há percepção de que o documento não traz aspectos das questões referentes ao gênero e sexualidades com visão científica, demonstrando as diversas possibilidades de construções de identidades de gênero, quais são elas, as formas de expressar as sexualidades, e os modos de construir a identidade de orientação sexual e afetiva.

Nesse sentido, deve haver currículos que possibilitem a apropriação dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos, pois, caso contrário, os alunos e alunas ficam impedidos de identificar causas e consequências dos fenômenos estudados. Necessita-se, então, de métodos de conhecimento que buscam entender a “realidade para além das aparências, para além dos fenômenos, indo à sua essência”, exigindo mais do que a “mera descrição e mensuração das manifestações mais imediatamente visíveis” (MALANCHEN, 2014, p. 165).

Essa metodologia, visando à emancipação humana é dificultada quando os currículos têm como objetivo a manutenção da ordem atual, podendo ser

percebido quando, no texto, busca-se conectar o currículo à vida cotidiana de tarefas e “responsabilidades”, onde “[...] o currículo se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) [...]”, o que pode levar os professores e professoras a promoverem seus planejamentos baseados em concepções que buscam valorizar “a experiência individual, o conhecimento tácito, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo” (MALANCHEN, 2014, p. 33), reduzindo o conhecimento à individualidade e, assim, reproduzindo um discurso direcionado pela ideologia neoliberal (MALANCHEN, 2014).

Esse discurso emprega a ideia de que o mais capaz pode se tornar um privilegiado, com direito à sua parte, dependendo de sua própria competência, o que não é real em uma sociedade baseada no modo de produção capitalista (MAIA, 2011). Entretanto, o currículo analisado está pautado em competências, que de acordo com o dicionário, tem como significado “capacidade, aptidão” (FERREIRA, 2010, p. 180) e em habilidades, onde hábil significa “quem tem aptidão ou capacidade para algo” (FERREIRA, 2010, p. 392), indicando o caráter neoliberal do documento, procurando “ajustar a explicação da realidade aos interesses dos núcleos dominantes deste tipo de sociedade” (SAVIANI, 1991, p. 21), além de formar uma possível visão dúbia por parte dos professores e professoras, a partir das definições dos conceitos, não havendo clareza sobre a distinção entre competências e habilidades.

Desse modo, ao analisar a argumentação sobre os princípios que regem os currículos, encontrou-se apenas a definição de “competências”, como sendo “[...] modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas [...]” (SÃO PAULO, 2011a, p. 14), demonstrando um caráter imediatista, de resolução de problemas, deixando para segundo plano a problematização e a teorização de objetivos e metodologias (MAIA, 2011), necessárias para entender os fenômenos sociais, como a homofobia interiorizada nas pessoas, a qual, segundo Daniel Borillo (2016), se consolida através da construção de uma sociedade baseada na superioridade psicológica e cultural dos heterossexuais, formando hostilidades contra os homossexuais.

Em vários pontos da parte introdutória dos documentos, as necessidades de apreender o conhecimento para desempenhar ações, no sentido de sanar problemas, podem ser encontradas, como quando se argumenta que o ato de ler implica em antecipar ações para intervir em problemas decorridos de determinado fenômeno, pois o aluno e a aluna devem saber selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados para a tomada de decisões frente às problemáticas que vão ocorrendo cotidianamente (SÃO PAULO, 2011b), ou quando explicita que deve haver preparo para conseguir suprir as necessidades dos desafios das novas gerações, ou ainda, quando trata das habilidades e competências dispostas nos currículos, como algo que dá sentido à expressão “educar para a vida”, ao instrumentalizar com objetivo de resolução de problemas.

Portanto, as competências descritas nos documentos se baseiam na necessidade de resolver conflitos cotidianos, o que vai à contramão do que pensa Maia (2011, p. 89), entendendo que os currículos precisam ver a escola como um local que “instrumentaliza para o enfrentamento das questões relevantes das relações sociais [...] mas que não tem a responsabilidade de resolvê-las de forma imediata [...]” (MAIA, 2011, p. 89). Em momento nenhum as competências dispostas nos currículos propõem uma reflexão crítica acerca da historicidade dos problemas, com relação à forma como a sociedade se organizou, e os motivos de algumas classes terem sido inferiorizadas em algumas sociedades, como se constroem a ideias de superioridade, entre outras discussões.

As competências organizam os currículos de maneira a transmitir conteúdos disciplinares, trazendo saberes para serem trabalhados em sala de aula, de forma a mobilizar as pessoas a partir de situações do dia-a-dia, buscando, segundo Thais Almeida Costa (2005), desenvolver ações na sociedade, descaracterizando o papel do docente, abandonando “o estudante a si mesmo e aos seus pares”, focando “na prática deixando de lado a teoria, o conhecimento sistematizado, valorizando as competências e habilidades para atender ao mercado [...]” (MAIA, 2011, p. 140) e, dessa maneira, impossibilitando o desenvolvimento do potencial crítico, analítico e criativo de estudantes.

Impossibilita, assim, o trabalho dos professores e professoras, objetivando a humanização de estudantes, que deve estar associado à mediação entre os saberes e o compromisso político, de modo que o trabalho educativo ocorra a partir do pleno domínio das artes, filosofia e ciência, com compromisso político e competência profissional ou técnica, buscando “compreender o ser humano situado no espaço e no tempo determinado” (BIANCON, 2016, p. 19).

Essa condição imposta pelos currículos promove conceitos de atendimento ao mercado e pode ser percebida em vários pontos dos documentos, como quando se deixa explícito que se deve mobilizar “competências e habilidades” objetivando a instrumentalização dos “alunos para enfrentar os problemas do mundo” (SÃO PAULO, 2011a, p. 20), sendo necessário devido às demandas da contemporaneidade; ou seja, deve-se utilizar do processo de ensino, para que os alunos e alunas consigam se alfabetizar nas ciências, nas humanidades e nas técnicas, buscando o entendimento de como as “descobertas influenciam a vida das pessoas e o desenvolvimento social e econômico” (SÃO PAULO, 2011a, p. 22), argumentando sobre a necessidade que se tem com relação aos aspectos tecnológicos, por relacionarem o currículo à produção de serviços e bens, que são necessários para a vida.

Todos esses conhecimentos, a serem trabalhados com os e as estudantes, são baseados em competências e habilidades que buscam adequar os alunos e alunas para o modo de vida em sociedade, dificultando uma compreensão da realidade social, política e econômica, a partir da criticidade, para que se objetive a transformação. Essa compreensão dos fenômenos, de maneira superficial, reproduz as desigualdades entre sujeitos, pois não se compreende os arranjos sociais, a partir da historicidade, e não se encontram as contradições presentes na realidade.

Ademais, entende-se que é importante analisar se as questões referentes à formação dos gêneros e constituição das sexualidades nos currículos do Estado de São Paulo buscam “entender as especificidades da Educação em Sexualidades Crítica, com o intuito de viabilizar uma sociedade justa ao homem (cis ou trans), à mulher (cis ou trans) e às travestis”

(BIANCON, 2016, p. 30), e, para isso, as habilidades de todas as disciplinas foram estudadas, nos quatro bimestres e nas três séries do Ensino Médio.

A disciplina de Língua Portuguesa faz referência ao estudo das questões de gênero e sexualidades apenas no terceiro bimestre, da segunda série do Ensino Médio, através do conteúdo “Esferas de atividades sociais da linguagem”, que se segmenta em quatro itens, dentre eles, “ética, sexualidade e linguagem” (SÃO PAULO, 2011a, p. 94), e a partir desta temática, a “habilidade” em “relacionar diferentes produções textuais aos valores próprios da sexualidade e contemporaneidade” (SÃO PAULO, 2011a, p. 95). Também há, em outro ponto do currículo dedicado às “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, ainda em Língua Portuguesa, uma menção ao preconceito; porém, não se descreve a natureza do preconceito mencionado, que se encontra na “habilidade” descrita como “relacionar a dimensão persuasiva da linguagem às diferentes vivências sociais visando a polemizar preconceitos e incoerências” (SÃO PAULO, 2011a, p. 98).

Em outros pontos do mesmo currículo, essas temáticas caberiam, a partir de conteúdos elencados, como em “A língua e a constituição psicossocial do indivíduo”, “Comunicação e relações sociais”, “Discursos e valores pessoais e sociais”, “O eu e o outro: a construção do diálogo e conhecimento”, “A opinião crítica e a mídia impressa”, “A linguagem e a crítica de valores sociais”, “Comunicação, sociedade e poder”, e “Linguagem e o desenvolvimento do olhar crítico”, porém, não o trazem.

Portanto, dentro de três anos, apenas em um momento é que se expõe a necessidade de trabalhar as questões de gênero e sexualidades, dando indícios de um currículo que não discute como deveria as hostilidades sofridas contra lésbicas, gays e outros indivíduos que tenham comportamentos diferentes dos papéis determinados pela lógica binária, que são aqueles apontados a quem é homem e deve ter características opostas ao “ser mulher”, e o mesmo ocorre com heterossexuais, devendo estar opostos aos homossexuais.

Essas temáticas devem ser debatidas em todas as disciplinas, inclusive em Língua Portuguesa, pois, como as questões de gênero e sexualidades são naturalizadas nas relações sociais, formadas através da história e de maneira dialética pela sociedade capitalista, os discursos e valores sociais, a

comunicação, a constituição psicossocial, o diálogo e a linguagem, auxiliam no processo de formação da identidade do indivíduo, portanto, precisam ser trabalhadas de maneira sistematizada para formar criticidade nos estudantes, buscando compreender os fenômenos em suas múltiplas determinações, lutando “por uma sociedade comprometida com a qualidade de vida e a valorização das trabalhadoras e dos trabalhadores” (BIANCON; MARTINEZ, 2018, p. 27), objetivando a emancipação humana.

Já em Língua Estrangeira Moderna, na seção “Espanhol”, não foi encontrada nenhuma discussão acerca das questões de gênero e sexualidades, demonstrando aspectos de “censura e controle”, concebendo-as como “assuntos privados”, não entendendo “sua dimensão social e política” (LOURO, 2000, p. 21). Ainda em Língua Estrangeira Moderna, agora na seção “Inglês”, não há menções às questões de gênero e sexualidades, todavia, na segunda série do Ensino Médio, terceiro bimestre, no conteúdo “Intertextualidade e cinema” (SÃO PAULO, 2011a, p. 139), um dos quatro itens é “Estereótipos sociais e preconceitos”, onde se busca desenvolver a “habilidade” de “reconhecer estereótipos sociais e preconceitos em textos”, mas sem constar a questão do estereótipo em gênero e sexualidades.

Desse modo, o currículo na disciplina de Inglês não traz a questão de que a sociedade propõe e perpetua estereótipos do que é masculino, feminino, ou de identidades masculinas e femininas, e o porquê disso, além de não propor uma abordagem crítica que favoreça reflexão sobre os aspectos políticos, sociais e econômicos que podem levar às diversas formas de preconceitos, portanto, não desenvolvem atitudes que possam fortalecer o enfrentamento dos sentimentos e atitudes negativas com relação aos homossexuais, nem às formas de homofobia institucionais, jurídica e social.

A disciplina de Educação Física traz alguns conteúdos e “habilidades” que dão amparo para que se trabalhem as questões de gênero e sexualidades. Em “Corpo, cultura de movimento e preconceito” (SÃO PAULO, 2011a, p. 253), o texto traz as seguintes “habilidades” a serem trabalhadas: “Identificar as expectativas de desempenho relacionadas ao gênero no esporte”; “Identificar formas de preconceito e evitar qualquer tipo de discriminação na prática do esporte”; “Relacionar informações e conhecimentos sobre esporte e diferenças de gênero e de sexo às experiências do Se-Movimentar”; “Identificar qualquer

tipo de preconceito e evitar qualquer tipo de discriminação na prática da luta e de atividade rítmica” e “Identificar como os papéis ou condicionantes sexuais culturalmente construídos influenciam as expectativas de desempenho físico de jovens” (SÃO PAULO, 2011a, p. 256).

A partir do conteúdo “Corpo, cultura de movimento e preconceito” e das “habilidades” elencadas, o texto poderia propor ao professor e professora uma maneira de levar aos alunos e às alunas o conhecimento, a partir de postura crítica, possibilitando um entendimento da realidade pelo caráter histórico, dinâmico e de conflitos, procurando “desvendar, mais que o conflito das interpretações, o conflito dos interesses e dessa forma buscar transformar as situações ou fenômenos estudados, resgatando sempre sua dimensão histórica e desvendando suas possibilidades de mudança” (MAIA, 2011, p. 12).

Dessa forma, poderiam ser fomentados debates sobre como a sociedade possui expectativas sobre determinado gênero, como a sensibilidade e o desejo de ser mãe, na mulher e a virilidade e força, no homem, perpetuando estas visões, o que influencia diretamente nas escolas, pois estas são reflexos da sociedade, e também em outros locais de aprendizado informal.

Na disciplina de História, o currículo dedicado às “Ciências Humanas e suas tecnologias” apresenta algumas situações em que caberiam discussões sobre os conceitos de gênero e sexualidades, como em “compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, do presente e do passado, de forma a favorecer a atuação consciente e o comportamento ético do indivíduo na sociedade”, “identificar em diferentes documentos históricos os principais movimentos sociais brasileiros e seu papel na transformação da sociedade” e “caracterizar as lutas sociais em defesa da cidadania e da democracia, em diferentes momentos históricos” (SÃO PAULO, 2011c, p. 65-72), no entanto, essas discussões não são trazidas.

A única citação feita nessa disciplina, em relação às formas de preconceito, se apresenta no primeiro bimestre, do terceiro ano do Ensino Médio, quando se fala em “discutir situações da vida cotidiana relacionadas a preconceitos étnicos, culturais, religiosos e de qualquer outra natureza” (SÃO PAULO, 2011c, p. 69); dessa forma, não há menção ao preconceito referente às questões de gênero e sexualidades e, ao não discutir o preconceito contra

homossexuais, a ideia que se passa é a de não haver necessidade de discussão, pressupondo uma heterossexualidade compulsória, ou seja, como se as pessoas pudessem ter apenas uma orientação sexual e constante, promovendo “uma violência simbólica contra aqueles que não compartilham esse sentimento, supostamente, comum” (BORRILLO, 2016, p. 112), além de não propor reflexão sobre aspectos históricos e sociais que influenciaram no sentido de promover o sexismo, a homofobia e a transfobia.

Em Geografia, por sua vez, também não há “habilidades” referentes à questão de como as identidades de gênero e sexualidades se desenvolvem ao longo da vida, nem questões relacionadas à homofobia; citam-se, apenas em alguns momentos, questões referentes às mulheres, em “analisar a situação das mulheres no mercado de trabalho brasileiro” e “analisar dados representativos da participação das mulheres na estrutura demográfica brasileira” (SÃO PAULO, 2011c, p. 107), porém, não especificamente às questões de gênero e sexualidades.

Poderiam estar articulados ao texto, de maneira aprofundada, os elementos históricos e materiais que influenciam nas hierarquias de gênero, buscando encontrar, através da contradição na realidade, como e por que se dá a divisão sexual do trabalho que, segundo Flávia Biroli (2018), gera dificuldades cotidianas às mulheres, possibilitando a diferenciação entre os empregos baseado em sexo e em salários menores às pessoas do sexo feminino, ainda que no mesmo setor e mesmo cargo.

As questões da discriminação e dos preconceitos estão alinhadas na disciplina de Filosofia, favorecendo discussões acerca dos assuntos relacionados a essas temáticas, nas seguintes “habilidades”: “Relacionar práticas de cidadania ao respeito às diferenças”; “Identificar e discutir fenômenos históricos, sociais, culturais e artísticos no exercício de reflexão filosófica”; “Reconhecer o caráter insatisfatório, ingênuo ou mesmo ideológico de certas explicações normalmente aceitas pelo senso comum para o problema da desigualdade”; “Discutir o conceito de liberdade, destacando questões associadas a diferentes entendimentos sobre o ser livre” (SÃO PAULO, 2011c, p. 121-130). Além disso, outro momento em que tais discussões podem aparecer é quando o currículo cita, em seus conteúdos, o filósofo francês Michel Foucault e traz como “habilidade” a ser desenvolvida: “Identificar as

subjetividades como resultado de construção social” (SÃO PAULO, 2011c, p. 125).

A partir desses textos, encontrados no currículo da disciplina de Filosofia, onde poderiam ser oportunizadas reflexões sobre as categorias dos masculinos e femininos, com diversas formas de fazer-se homem ou mulher (LOURO, 2000), pelas suas naturezas, expressadas e formadas “nas relações humanas ao longo das civilizações, alienadas por questões socialmente econômicas, culturais, políticas e religiosas” (BIANCON, 2016, p. 38), esses debates não são encontrados, não há qualquer menção às questões de gênero e sexualidades, apesar de encaixar-se dentro das “habilidades” elencadas.

A disciplina de Sociologia, por seu turno, propõe várias “habilidades” a serem trabalhadas ao longo dos três anos do ensino médio: “socialização e o processo de construção da identidade”; “reconhecer que a construção identitária é um processo contínuo e que vem da relação entre indivíduo e sociedade, ou seja, dos grupos sociais por meio dos quais ele interage e participa da vida em sociedade”; “compreender a desigualdade na construção social de gênero”; “desenvolver o espírito crítico em relação à historicidade da condição feminina”; “estabelecer relações entre a luta feminina e a ampliação dos direitos civis” e “estabelecer uma reflexão sobre o significado e a importância do movimento feminista na luta pelos direitos das mulheres” (SÃO PAULO, 2011c, p. 140-148).

Percebe-se que há nos textos discussões referentes às mulheres, também muito importantes, mas não assuntos específicos às questões de gênero e sexualidades. Os conteúdos elementares dos currículos devem trazer essas questões, vinculados com a produção histórica dos seres humanos, oferecendo instrumentos para que se perceba a realidade contraditória no processo de construção social, na produção do material e da cultura do ser humano, para:

[...] construir um ambiente capaz de compreender objetiva e historicamente o ser humano sexualizado para, assim, a escola ter condição de assumir uma postura capaz de permitir a todas(os) se elevarem, a partir das condições necessárias, ao nível crítico das questões ligadas aos temas e ao conteúdo elementar, produzidos nas relações humanas, não se adaptando ao 61 modelo de sociedade imposta, mas

superando qualquer poder hegemônico, inclusive o heteronormativo (BIANCON, 2016, p. 60-61).

A disciplina de Biologia, apresentada no currículo dedicado às “Ciências da Natureza e suas tecnologias”, é aquela em que agentes da escola depositam a confiança em trabalhar com as questões de gênero e sexualidades, pensamento que está relacionado com o problema da “biologização” das sexualidades, que se dá ainda hoje, pois, no início das discussões sobre esta temática nas escolas, apenas as questões reprodutivas eram abordadas, centralizando e normatizando a reprodução humana, pelas relações sexuais, o que culminava em atos de ensino realizados por professores e professoras de Biologia e Ciências, promovendo a dificuldade ou o temor de docentes de outras áreas em fazê-lo.

Demonstra-se, ao longo de todo o texto, um caráter biologicista, remetendo à Educação Sexual, que vem sendo trabalhada nas escolas há décadas, trazendo conteúdos que desenvolvam “habilidades” referentes à “Gravidez na adolescência como risco à saúde” e à “Sexualidade” (SÃO PAULO, 2011b, p. 82-90), no terceiro ano do Ensino Médio, para desenvolver habilidades de entendimento do funcionamento do sistema reprodutor masculino e feminino e métodos anticoncepcionais, demonstrando um processo educativo que não considera os determinantes sociais, as questões políticas, econômicas, sociais e culturais, que interferem diretamente na formação e expressão das sexualidades dos indivíduos. Necessita-se, portanto, de uma Educação em Sexualidades Crítica, por esta se pretender:

[...] integradora com o conhecimento elaborado e a realidade concreta, pela compreensão do gênero humano, entendendo as condições expressivas das múltiplas expressões das sexualidades, a visibilidade do feminino no social, na política e, inclusive, na ciência, para possibilidade de percepção do processo das relações humanas e as sexualidades, conjuntamente na relação histórica com o modo produzir a vida (BIANCON, 2016, p. 42).

No caso do currículo dedicado à “Matemática e suas tecnologias”, ou nos currículos já citados, mais especificamente, nas disciplinas de Arte, Física e Química, não são apresentadas, em nenhum aspecto, contextualizações que tragam debates a respeito das questões de gênero e sexualidades. Ao fazer isso, não possibilitam a instrumentalização para que alunos e alunas entendam

as sexualidades nas relações estabelecidas na atual sociedade capitalista, que possui ações conservadoras e preconceituosas (BIANCON, 2016, p. 66), dificultando o entendimento das diversas possibilidades de construção dos seres, a vivência de prazeres e desejos de acordo com a própria identificação, ou seja, as identidades de gênero e sexuais podem ser afetadas pelas questões culturais, políticas e sociais, e atitudes que negam essas construções, vivências e expressões, devem ser combatidas.

Considera-se, portanto, ao analisar os currículos das disciplinas, ainda em vigor, no ano de 2020, que por estarem baseados em competências, objetivam:

[...] dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, [...] se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2012, p. 150-151).

Com relação aos conteúdos e “habilidades” de cada uma das disciplinas, quando se referem às questões de gênero e sexualidades, mesmo que se perceba, em alguns momentos, uma visão crítica, verifica-se que não se tem por objetivo a transformação social, sendo crítico-reprodutivistas, constatando como é determinado fenômeno, porém, limitando-se a isto, o que torna a prática pedagógica reprodutora das condições materiais dominantes (SAVIANI, 2013b).

4.2 Formação de professores e professoras com vistas à superação da alienação

Todos os objetos de estudo que se deseja analisar e os fenômenos de uma determinada sociedade possuem relação, ou seja, estão interligados, porém, só se percebem as conexões quando o observador não possui visão fragmentada da realidade, buscando compreendê-la, deixando o caráter superficial e desenvolvendo criticidade para chegar a um entendimento elaborado.

Essa possibilidade se dá ao compreender a cultura como produto do processo histórico-social, e, assim, desvendar o real concreto e contraditório. Ivani Catarina Arantes Fazenda (2006) mostra a importância da reflexão filosófica, nesse processo, para compreender a realidade a partir do caráter da totalidade, desenvolvendo atitude que liberte o sujeito e considerando o real complexo, construindo o conhecimento; a partir disso, portanto, deve haver articulação entre as partes que compõem os conhecimentos produzidos pela humanidade, buscando uma visão de conjunto, articulando as informações recebidas, formando concepções elaboradas.

Essa desarticulação das informações promove a formação do conhecimento tácito, que ocorre de maneira espontânea, através do conhecimento de cotidiano e, ao ser constituído nos agentes da educação, dificulta:

[...] aos professores e gestores da educação básica a perceberem a imprescindibilidade da educação emancipatória como forma de iniciar a construção de condições objetivas para superar a lógica perversa do Capital a que está submetida a educação nas sociedades humanas (MAIA, 2011, p. 165).

Sendo assim, mesmo delimitando o fenômeno, objeto de estudo ou problema, para conseguir compreendê-los, deve-se percebê-los a partir das situações históricas que os concebem e a partir de suas múltiplas determinações. É o caso das questões referentes à formação do sujeito, no que concerne às relações de gênero e sexualidades, considerando-se, por exemplo, a dificuldade em formar a identidade feminina, pois, de acordo com Beauvoir (1970), “ser mulher” em uma sociedade baseada no patriarcado, significa que o papel entregue a esta, é atribuído pelos machos, porém, devem ser considerados todos os aspectos, como a persistência de padrões desiguais para mulheres desiguais, injustiças e violências sofridas por elas, ao longo do tempo numa sociedade de classes, em que “a lógica do capital e suas ações conservadoras e preconceituosas reproduzem-se [...] em todas as instâncias da sociedade” (BIANCON, 2016, p. 66).

Dessa forma, Maia (2011, p. 166) entende que a escola, tem o papel de “possibilitar o enfrentamento dos problemas sociais, econômicos, políticos, éticos, ambientais, etc. ou ainda se apropriar de seu entorno e não o contrário”.

Contudo, uma das dificuldades que assola a escola e a formação dos conhecimentos baseados em uma perspectiva crítica, é que grupos e instituições voltados à lógica do mercado, que influenciam diretamente nas decisões de ordem política, procuram dificultar o processo de humanização da classe trabalhadora. Portanto, esta:

[...] produção do conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes não é alheia ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço. Pelo contrário nelas encontra a sua efetiva materialidade histórica (FRIGOTTO, 2008, p. 43).

Quando não há percepção dos problemas decorrentes da sociedade capitalista, por parte de professores e professoras, conseqüentemente, não se almeja a transformação social, pois possuem visão fragmentada da realidade, não têm consciência de classe, e por isso acabam deixando de considerar os sujeitos constituintes da sociedade, como possuidores de classes, raças, religiões, etc.

Por conseguinte, há grande dificuldade na produção do conhecimento a partir das artes, filosofia e ciência, por reflexão crítica da realidade, buscando a visão de totalidade, desenvolvendo a dialética e objetivando a emancipação dos sujeitos, desde o processo de formação inicial, de professores e professoras, até a educação continuada, que não consegue “estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2011b, p. 10). No caso, em específico, do Estado de São Paulo, normalmente, a educação continuada é feita à distância, não garantindo uma efetividade do conhecimento para benefício de ações pedagógicas, culminando num sistema de ensino de Educação Básica deficitário, quando se pensa na luta contrária às mazelas trazidas pela sociedade capitalista.

Essas atitudes governamentais, a respeito de uma formação sem aprofundamento teórico, rápida, à distância, visam o barateamento da formação do professor e da professora, determinando profissionais técnicos em detrimento de profissionais cultos, ou seja, os “princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2012, p. 169) se fazendo valer sobre uma

“cultura geral, humanista e formativa” (GRAMSCI, 2011, p. 33). Entende-se, nesse sentido, por professor ou professora técnica, aquele ou aquela:

[...] capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados (SAVIANI, 2011b, p. 13).

Então, os processos de formações devem estar baseados em concepções que entendam a escola como espaço de opressão, porém, devendo ser utilizada para resistir, de maneira a desenvolver um processo de ensino e aprendizagem, que busque a essência do fenômeno, a partir da perspectiva histórica que o gera (DUARTE, 2001), deixando de lado a visão empírica da realidade, de maneira simplista, ofertando conhecimento para a humanização que, segundo Maria Cláudia da Silva Saccomani e Luciana Cristina Salvatti Coutinho (2015, p. 239), “não é resultado de determinantes inatos ou naturais, mas de fatores histórico-sociais [...], não é conferida ao indivíduo no momento do seu nascimento e, por isso, precisa ser desenvolvida ao longo da vida”.

Dermeval Saviani (2011) explica que o papel da educação escolar é justamente revelar a essência das relações sociais, para perceber os fenômenos a partir da sistematização do conhecimento científico. Portanto, a práxis pedagógica é uma atividade humana que transforma a natureza e sociedade, pressupondo a consciência filosófica, sendo:

[...] radical no sentido de buscar as raízes do problema sobre o qual se propõe a reflexão. Rigorosa em termos do método, do questionamento do senso comum, para incorporá-lo e superá-lo, não negá-lo e desprezá-lo, executando assim, um exercício dialético. Trata-se de garantir ao ato da reflexão uma visão de conjunto, pois somente assim pode-se compreender o problema, alvo da reflexão, em seu contexto, estabelecendo relações e evidenciando as contradições. Isso nos conduz a pensar as contradições e também pensar por contradição. O ato de refletir sobre a realidade da educação e do ensino dessa forma abre, então, as possibilidades para as ações, já que evidencia o problema em seu contexto e dessa maneira possibilita o enfrentamento desse. Esse exercício é a ação-

reflexão-ação, a integração teoria e prática, a práxis (MAIA, 2011, p. 162-163).

O papel dos professores e professoras, portanto, é essencial para essa atividade transformadora, porém, não está dando conta de desempenhar a “condição fundamental para a inserção dos ditames críticos”, pois deve “ocorrer articulando-se a filosofia da práxis no processo formativo” (BIANCON, MARTINEZ, 2018, p. 23). Essa filosofia da práxis integra segundo Maia (2011, p. 180), “as necessidades subjetivas a vontade coletiva de criar a liberdade ético-política” e, o professor e professora, a partir de seus projetos socializadores, devem reconhecer a si mesmos e aos seus alunos e alunas como sujeitos políticos, para uma atuação efetiva na democracia popular.

Frente a esses aspectos, pode ser percebido que profissionais da educação podem ter dificuldade em formar cidadãos para lutar contra as formas de dominação, visando uma sociedade mais justa. Isso, caso haja lacunas deixadas ao longo de suas carreiras, como as assinaladas por Jaqueline Cristina Massucato, Aline Aparecida Akamine e Heloisa Helena Oliveira de Azevedo (2012, p. 131):

[...] a falta de motivação e de reconhecimento dos professores, a qualidade deficiente dos cursos de formação, a ambiguidade, o desinteresse e a carência no que se refere à elaboração de políticas públicas voltadas para uma formação sólida, que integre a teoria e a prática. Enfim, encontramos um contexto amplamente desfavorável frente aos nossos objetivos enquanto professoras: contribuir para a melhoria da qualidade do ensino escolar e, para tanto, demonstrar a importância de uma formação inicial sólida e consistentemente fundamentada em teorias pertinentes das diversas áreas do conhecimento científico, assim como na filosofia.

Essas deficiências impossibilitam uma educação voltada para a transformação da sociedade, porque através da escola, pelo ato educativo, os professores e professoras devem “ampliar e enriquecer o universo simbólico dos alunos e não mantê-los reféns de seu cotidiano” (SACCOMANI; COUTINHO, p. 240), pois, se o conhecimento construído na escola fosse o de trabalhar apenas com o cotidiano, não necessitaria da escola.

Silva (2011) aponta que o pragmatismo vem se intensificando na formação do professor e professora, e vai além, concluindo que há um retorno

ao tecnicismo, pelo contexto das políticas públicas neoliberais, permanecendo a superficialidade dos conteúdos, para que a exploração continue e impossibilite a emancipação e autonomia dos sujeitos. Dessa forma, não ocorre o processo de “domínio do saber que possibilita a construção de novas ideias e temas como objeto de reflexão e ação levando em consideração a realidade vivida” (MAIA, 2011, p. 17).

Esse tecnicismo significa segundo Saviani (2016, p. 68), a pedagogia que “coloca no centro do trabalho educativo o saber didático-curricular cuja operacionalização, a mais detalhada possível, é considerada garantia dos objetivos que se busca atingir” e que está segundo Maia (2011, p. 190), “a serviço dos empresários, assegurando seus lucros, a serviço dos políticos para garantir seu controle sobre as massas e provocando o imobilismo do Homem e o seu aprisionamento, aquilo que deveria libertar, acorrenta”.

Quando o saber escolar não possibilita a construção de uma educação emancipadora, o processo de ensino se torna deficiente, não havendo por parte dos professores e professoras, o desenvolvimento do nexos instrução-educação, capaz de perceber os contrastes entre a cultura e o tipo de sociedade que eles representam e que os alunos e alunas representam (GRAMSCI, 2011). Por este motivo, os cursos de formação devem ter como objetivo:

[...] a defesa por uma escola universal, que atenda às necessidades das(os) estudantes, corroborando no sentido de instrumentalizar a todas(os) sobre as relações sociais, políticas, econômicas e culturais na construção do material humano, independente do processo formativo, que ainda contribua, com o pensar na prática social das(os) alunas(os), a partir da sua realidade, para a compreensão a partir do olhar da realidade do homem e da mulher na sociedade, dominado pela hegemonia do capital e nas diversas relações sociais (BIANCON, 2016, p. 28).

Ademais, devem considerar os professores e professoras como intelectuais, para irem:

[...] além das ideias e das palavras, necessita exercitar a práxis, que o levará a tomar partido à medida que lida com os problemas socioambientais, políticos, econômicos desse momento conturbado da história dos homens (MAIA, 2011, p. 174).

Diante dessas necessidades, para ocorrer formação com vistas a uma educação que identifique, explique e supere a alienação, atingindo as mais elevadas possibilidades do gênero humano, é imprescindível teorizar os saberes do materialismo histórico-dialético, para cristalizar a práxis revolucionária, incorporar a teoria histórico-social, implicando ao professor e professora, a identificação de sua prática social com a cotidiana, de maneira dialética, entendendo a contradição entre cotidiano e não cotidiano e relacionando a experiência individual e acumulada pela sociedade ao longo da história (MAIA, 2011); dessa maneira, estarão sendo formados professores e professoras que adotam uma fundamentação teórica, crítica e com modelo pedagógico que não se adapte à sociedade atual.

Os processos de formação de professores e professoras, tanto inicial quanto continuada, devem entender o ato educativo, se desenvolvendo “no interior da prática social, articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação” (SAVIANI, 2011b, p. 15). Esta ideia pedagógica é imprescindível para uma Educação em Sexualidades Crítica, pois busca formar um cidadão consciente de sua função social, para trabalhar na emancipação humana, combatendo as “diferenças de classes (sociais, dos respectivos gêneros e expressões das sexualidades) e pela supressão do Estado, do capital e do trabalho alienado” (BIANCON, 2016, p. 17).

Percebe-se que existe estrita relação entre a formação do professor e professora, o trabalho docente e o modo de produção capitalista, pois os profissionais são submetidos à lógica de relações alienadas, onde o profissional em formação, ou já formado, professor ou professora, não se reconhece como tal e a prática pedagógica é desempenhada como forma de obtenção da sobrevivência, perpetuando as formas de controle e dominação pela classe dominante (SILVA, 2011).

Dessa maneira, a formação inicial, não menos importante que a continuada, deve servir para superar “o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal porque se insere como um direito dos professores e professoras, possibilitando-lhes o início da construção de sua identidade e profissionalização” (SILVA, 2011, p. 15), baseando-se em um entendimento da realidade de forma dialética, objetivando uma educação

crítico-emancipatória, sem estar a serviço das necessidades imediatas do mercado e buscando através do ato educativo, uma escola “[...] de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente [...] e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2011, p. 33).

Em relação às especificidades com as questões de gênero e as sexualidades, a formação crítica possibilita um salto qualitativo na atuação profissional, buscando compreender de maneira mais ampla e contextualizada o processo em que as sexualidades se tornam eixos centrais dos indivíduos, pois, dentre as várias adversidades postas pela sociedade capitalista, encontra-se a homofobia, enraizada nas relações estabelecidas de maneira autoritária e organizadas de forma a considerar a heterossexualidade monogâmica como plano ideal, e por estar arraigada na educação, deve haver um exercício dificultoso para superá-la (BORRILLO, 2016).

Como estas questões sempre estiveram e ainda estão em posição marginal nos documentos relacionados à educação, deve-se reverter esse quadro, deixando claro que a sexualidade deve ser compreendida como uma construção, a partir dos aspectos biológicos, psicológicos e sociais, condicionada por diversos momentos políticos, econômicos e sociais, ao longo da história, além de se buscar uma educação crítica não reprodutivista da realidade.

Por esse motivo, Maia (2011) entende ser necessário problematizar a realidade como aquela constituída de situações que devem ser enfrentadas e superadas, ao próprio professor e professora, pois estes, que deveriam ser dotados de saber sistematizado e fornecerem subsídio aos estudantes para transformação da sociedade, podem não os possuir, havendo percepção do objeto de conhecimento com uma visão sincrética da realidade, ou seja, superficial, reduzindo o complexo ao simples e não conferindo as funções cognitivas e socializadoras da escola, deixando de transmitir os conhecimentos acumulados historicamente e integrar o indivíduo ao coletivo, de maneira que contribua para produzir vida em sociedade.

Essa problematização deve estar presente, tanto no processo de formação inicial quanto continuada, a partir de abordagem emancipatória, percebendo a Educação em Sexualidades, com compromisso de transformar a

sociedade, concebendo os professores e professoras, como constantemente envolvidos no processo de constituição das identidades:

[...] é preciso que as disciplinas sociais [...] comecem a conceber a crítica à heterossexualidade não como um exercício de “inclusão da diversidade sexual”, como se vem fazendo desde um discurso liberal do politicamente correto, mas sim reconhecer que uma crítica radical à heterossexualidade é imprescindível para a construção de alternativas ao capitalismo que devora vidas, corpos, trabalho, relações pessoais e os recursos naturais do planeta (SÁNCHEZ, 2015, p.12).

Finalmente, ao ocorrerem formações baseadas em fundamentações teóricas críticas e emancipatórias, a questão das sexualidades e identidades de gênero poderão se desenvolver, através da compreensão do caráter não fixo das posições masculinas e femininas, da maneira como as relações de poder influenciam na construção das identidades sexuais, da justificativa da desigualdade social entre homens e mulheres, remetendo a características biológicas, do caráter biologicista de produção dos currículos ao longo do tempo e a retomada, por alguns setores, de valores tradicionais, que podem culminar, de acordo com Guacira Lopes Louro (2008), em manifestações agressivas e em violência física.

5 CONCLUSÃO

Considerando os problemas de pesquisa, explicitados no início desta dissertação, a saber: os currículos das disciplinas do Ensino Médio, utilizados pelos e pelas docentes de escolas públicas do Estado de São Paulo, com relação às questões de gênero e sexualidades, são fundamentados por uma perspectiva crítica e transformadora? Consideram diversos fatores relacionados à construção das identidades de gênero e identidade de orientação sexual e afetiva, como biológicos, sociais e psicológicos? A partir destes questionamentos, portanto, foram construídos objetivos possibilitando respondê-los.

Tais objetivos foram: compreender como a temática referente às questões de gênero e sexualidades está inserida nas escolas públicas de Educação Básica do Estado de São Paulo, a partir dos currículos das disciplinas ofertadas no Ensino Médio; discutir as questões relacionadas ao gênero e sexualidades, a partir dos fundamentos dos teóricos dos diversos campos das Ciências Humanas e identificar elementos que relacionem o modo de produção capitalista com a temática de gênero e sexualidade na educação.

Para tanto, adotou-se a Pedagogia Histórico-Crítica, como fundamento, e os aspectos do materialismo histórico-dialético, como método, evidenciando várias características relacionadas à Educação em Sexualidades Crítica e educação pública. Discutiram-se, ademais, questões relacionadas ao gênero e sexualidades e identificaram-se elementos que relacionam o modo de produção capitalista com a Educação em Sexualidades, buscando facilitar o entendimento de como ocorre o desenvolvimento das identidades de gênero e identidade de orientação sexual e afetiva.

O método proposto possibilitou o entendimento de que a Educação em Sexualidades Crítica possibilita a formação de criticidade, sobre as relações determinantes do modo organizacional da sociedade, objetivando uma formação que ofereça uma visão para além da aparência dos objetos ou fenômenos estudados, percebendo os conflitos, a dinâmica e o contexto histórico da realidade e, desse modo, possibilitando o acesso a ferramentas para transformação social, enfrentando formas de preconceito e discriminação

através de argumentações que contrapõem legitimações de diferenças de gênero e sexualidades, constituídas ao longo da história, na sociedade.

Pelo fato de a sociedade propagar o pensamento heterossexista, através dos meios culturais, educativos e institucionais, há necessidade em oferecer formação aos e às docentes das escolas públicas, no sentido de buscar uma transformação no pensar e agir destes profissionais da educação, valorizando o saber objetivo a partir de teorias educacionais elaboradas, indo às raízes das questões, refletindo sobre elas, para haver questionamentos sobre as generalizações, e estabelecendo relações para encontrar as contradições, por meio de um método que objetive a transformação social.

Desse modo, a práxis pedagógica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, é utilizada para combater a normatização formulada e imposta socialmente, problematizando a realidade de maneira a entender as razões que levam os sistemas a funcionarem, promovendo a marginalização, através da formulação de uma análise crítica das questões culturais, econômicas, sociais e políticas, com relação às sexualidades e formação de identidades de gênero, desvendando as relações sociais alienadas, naturalizadas pela ideologia dominante, que gera pensamentos, comportamentos e atitudes misóginas e homofóbicas, criando outro sentido para o papel docente que, através de leitura científica do mundo, valoriza a teoria e se compromete com as classes menos favorecidas.

Sabendo da necessidade de valorização da teoria, e de reflexão teórica sobre a real concepção das relações de gênero e sexualidades, buscou-se analisar os currículos das disciplinas do Ensino Médio das escolas públicas do Estado de São Paulo, em vigor até o ano de 2020. Percebeu-se que as questões sobre identidade de gênero e identidade de orientação afetiva e sexual, são muito pouco exploradas em algumas disciplinas, já em outras, não chegam nem a ser citadas, demonstrando a falta de comprometimento, dos documentos educacionais, em desenvolver um processo de reflexão crítica, dialética e autônoma, tanto nos professores e professoras, quanto em alunos e alunas, fortalecendo uma concepção a respeito destas questões, em que não se relaciona o desenvolvimento das identidades com aspectos para além do biológico, como os psicológicos e sociais, perpetuando um pensamento reducionista a respeito da temática.

Estas constatações, nos textos dos documentos educacionais, direcionam para a reprodução dos papéis sociais dominantes, em que o ato de aprender se dá a partir de critérios padronizados, que constituem ideias pré-estabelecidas, do que são atitudes femininas e masculinas, das formas de vivências do prazer, de expressão das sexualidades, da constituição das identidades de gênero, provocando a reprodução de conhecimentos fragmentados e desconexos, sobre sexo, gênero e sexualidades, constituídos pelo senso comum.

Para enfrentar os desafios que caracterizam a formação docente, portanto, professores e professoras devem possuir graduações através de padrão universitário, contrariando a fragmentação das políticas públicas educacionais e burocratizações das instituições de formação de professores e professoras, para um ambiente de estímulo intelectual intenso, além de aproximar as instituições formativas de Ensino Superior das escolas de Educação Básica, articulando teoria e prática, conteúdo e forma, professor/professora e aluno/aluna.

Esses enfrentamentos possibilitam uma orientação metodológica com caráter crítico, dialético e transformador, nas formações profissionais de professores e professoras, fortalecendo uma concepção a respeito das questões de gênero e sexualidades na educação, refletindo, por um lado, sobre os pressupostos alienantes sociais, que excluem e formam a exploração de um indivíduo, e por outro, formulando estratégias de ação transformadora e colaborando para Educação em Sexualidades Crítica.

É necessário, por fim, compreender a realidade em suas contradições e permanentes transformações, preocupando-se com o caráter material e histórico, possibilitando, também, o entendimento das formações de identidade de gênero, identidade de orientação afetiva e sexual e sexualidades, a partir de suas múltiplas determinações, considerando os aspectos biológicos, sociais e psicológicos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, K. S.; SILVA, P. M. G.; RIBEIRO, J. K. A. “Entre amores e dissabores”: A política de assistência social voltada aos/às LGBTs. **Temporalis**, Brasília, v. 18, n. 36, p. 239-255, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/21522>. Acesso em: 14 fev. 2020.
- BARRETO, A.; ARAUJO, L.; PEREIRA, M. E. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero**, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
- BARROCO, M. L. S. **Ética - Fundamentos sócio-históricos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Fatos e Mitos (Vol. 1). 4.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BIANCON, M. L. **Educação em Sexualidades Crítica: um processo de formação continuada de professoras/es com fundamento na pedagogia histórico-crítica**. 2016. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- BIANCON, M. L. Sistema político, desigualdades sociais no campo e o papel da educação. *In*: MAIA, J. S. S. et al. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares em Humanidades: Sociedade, Cultura e Educação**. Campinas: Pontes Editores, 2019.
- BIANCON, M. L.; MARTINEZ, F. W. Educação ambiental, gênero, sexualidade e luta de classes: algumas reflexões sobre política, educação crítica e transformação social. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 11, n. 2, p. 21-30, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/4703>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BIROLI, F. **Gênero e Desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BORRILLO, D. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- BRAGA, S. A. C. *et al.* Alienação da sexualidade, emancipação feminina e emancipação humana. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 14 (1) p.73- 85, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Proposta preliminar (1ª versão). Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular (BNCC).** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRÊTAS, J. R. S. **Sexualidades.** São Paulo: All Print, 2011.

BUENO, R. C. P.; RIBEIRO, P. R. M. História da Educação Sexual no Brasil: Apontamentos para reflexão. **Sociedade Brasileira de Estudos em Sexualidade Humana**, v. 29, n. 1, p. 49-56, 31 dez. 2018. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/41. Acesso em 14 fev. 2020.

CARRADORE, V. M.; RIBEIRO, P. R. M. Aids, Sexualidades e prevenção no espaço escolar: algumas reflexões. In: RIBEIRO, P. R. M.; FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Sexualidade, cultura e educação sexual:** propostas para a reflexão. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 89-110.

COLLING, L. **Gênero e sexualidade na atualidade.** Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

COSTA, E. R.; OLIVEIRA, K. E. A sexualidade segundo a teoria psicanalítica Freudiana e o papel dos pais nesse processo. **Itinerarius Reflectionis**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20332>. Acesso em: 25 abr. 2020.

COSTA, R. P. **Os onze sexos:** as múltiplas faces da sexualidade humana. 4. ed. São Paulo: Kondo, 2005.

COSTA, T. A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 29, p. 52-62, maio/ago. 2005. p. 52-62, 2005.

COUTO, J. C. D. Descontinuidade das ações públicas em educação. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Resumo** [...]. Florianópolis: ANPED/UFSC, 2015.
Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/poster-gt05-3650.pdf>.
Acesso em: 20 jul. 2020.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? *In*: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: [s.n.], 2006.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. **A importância da concepção de mundo para a educação escolar**: por que a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n.1, p. 8-25, jun. 2015. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808>. Acesso em: 20 set. 2020.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? 2. ed. São Paulo: Paulus, 2006.

FERREIRA, B. F. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FREUD, S. **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise** (Parte III) 1915-1916. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1. p. 41-62, 2008.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação** – Um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere – Volume 2: Os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GUIMARAES, M. Educação Ambiental Crítica. *In*: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

JESUS, J. G. **Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos**. Brasília: Autor, 2012. Disponível em: https://issuu.com/jaquelinejesus/docs/orienta__es_popula__o_trans. Acesso em: 20 jul. 2020.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa [online]**, n. 118, p. 65-88, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jul. 2020.

LEITE, L. L.; MAIO, E. R. Gênero e sexualidade na educação infantil e a importância da intervenção pedagógica. *In*: ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 8., 2013, Campo Mourão. **Anais [...]**. Florianópolis: UNESPAR, 2013.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. *In*: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições, vol.19, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAIA, J. S. S. **Educação ambiental crítica e formação de professores: construção coletiva de uma proposta na escola pública**. 2011. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90964?locale-attribute=en>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MAIA, J. S. S. Sistema político, desigualdades sociais no campo e o papel da educação. *In*: MAIA; M. L. *et al.* (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares em Humanidades: Sociedade, Cultura e Educação**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

MANCIBO, D. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Resumo** [...]. Florianópolis: ANPED/UFSC, 2015.
Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt11-3726.pdf>.
Acesso em: 20 jul. 2020.

MARSIGLIA, A. C. G. *et al.* A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MARTINS, F. *et al.* **Manual de Comunicação LGBT**. Curitiba: ABGLT, 2010. Disponível em: <https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Manual-de-Comunica%C3%A7%C3%A3o-LGBT.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSUCATO, J. C.; AKAMINE, A. A.; AZEVEDO, H. H. O. Formação inicial de professores na perspectiva histórico-crítica: por quê? Para quê? Para quem? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 46, p. 130–144, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640076>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MATOS, V. B. **Construção de um dicionário de metodologia da pesquisa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Gestão da Informação) – Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cad. CEDES [online]**, Campinas, SP, v. 19, n. 44, p. 59-72, abr. 1998. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 set. 2020.

MISKOLCI, R. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 53, p. e185302, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332018000200402. Acesso em: 16 jun. 2020.

MISKOLCI, R. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu [online]**, n. 28, p. 101-128, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332007000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 jun. 2020.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre Currículo: Currículo, conhecimento e Cultura**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2008.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P.; DURLI, Z. O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e a visão sistêmica de educação. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 551-564, 2010.

NUNES, C. A.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

NUNES, P. S. Reforma curricular no estado de São Paulo e qualidade na educação pública. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão: UFS, 2012.

POSSAMAI, C. F. **A função social da escola, o papel do professor e a relevância do conhecimento científico na Pedagogia Histórico-Crítica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, vol. 38, n.138, p. 9-26, 2017.

REIS, T. (Org.). **Manual de Comunicação LGBTI+**. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI: GayLatino, 2018.

SACCOMANI, M. C. S.; COUTINHO, L. C. S. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, jun., p. 233-242, 2015.

SALATA, A. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 99-128, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/42305>. Acesso em: 16 jun. 2020.

SÁNCHEZ, P. K. V. **Sin heterosexualidad obligatoria no hay capitalismo**. 2015. Disponível em: <http://www.la-critica.org/sin-heterosexualidad-obligatoria-no-hay-capitalismo/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SANTOS, A. R. B.; SILVA, H. K. C. Identidade LGBT e capitalismo: a construção histórica da homofobia e as estratégias jurídicas para seu combate. *In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DE DIREITO DA UFPR*, 15., 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: UFPR, 2013.

SANTOS, C. S. **Ensino de ciências**: abordagem histórico-crítica. 2. ed. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2012.

SANTOS, L. R. **Educação, saúde e sexualidade**: revelações da inserção do projeto saúde e prevenção nas escolas em Aracaju. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 76, de 7 de novembro de 2008**. Dispõe sobre a implementação da proposta curricular do estado de São Paulo para o ensino fundamental e para o ensino médio, nas escolas da rede estadual. São Paulo, SP: Secretária da Educação (Estado), 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** – ensino fundamental ciclo II e médio. 2. ed. São Paulo, 2011a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: **Ciências da Natureza e suas Tecnologias** – ensino fundamental ciclo II e médio. 1. ed. Atualizada. São Paulo, 2011b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: **Ciências Humanas e suas Tecnologias** – ensino fundamental ciclo II e médio. 1. Ed. atualizada. São Paulo, 2011c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: **Matemática e suas Tecnologias** – ensino fundamental ciclo II e médio. 1. Ed. atualizada. São Paulo, 2011d.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da base nacional comum curricular. **movimento-revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 16 jun. 2020.

SAVIANI, D. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico ontológica. *In*: DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 422-433.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011a. p. 197-225.

SAVIANI, D. Formação de professores do Brasil: Dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1. p. 7-19, jan./jun., 2011b.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Tatu, Cortez, 1991.

SILVA, J. C. Escola pública e classes sociais em Marx: Alguns apontamentos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 146–155, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639901>. Acesso em: 16 jun. 2020.

SILVA, K. A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipatória. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, M. R. Articulação escola e universidade: Algumas reflexões acerca da formação inicial e continuada para professores da educação básica. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Resumo** [...]. São Luís: ANPED/UFMA, 2017.

SILVA, P. C. Individualismo e alienação: Condições e contradições do ser social em Karl Marx. **Revista Ideação**, n. 39, p. 92-110, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/4528>, Acesso em: 20 set. 2020.

USSEL, J. V. **Repressão sexual**. Rio de Janeiro: Campus Ltda, 1980.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2, p. 127-143, 2012.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Defining sexual health**: sexual health document series: report of a technical consultation on sexual health. Geneva 28-31, jan. 2002, Genebra, 2006. Disponível em: http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

ZAGO, L. H. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 54, n. 127, p. 109-124, jun. 2013.

ZANATTA, L. F. *et al.* Igualdade de gênero: por que o Brasil vive retrocessos? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 32, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2016000800301. Acesso em: 21 jun. 2020.

APÊNDICE

Apêndice A – Dicionário sobre questões de gênero e sexualidades

1 INTRODUÇÃO

As relações de gênero e as sexualidades são construídas de maneira individual (biológica e psicológica) e coletiva (psicológica, social e histórica), resultando de relações e determinações sociais, moldadas pelos interesses da classe dominante de uma sociedade do capital, limitando a compreensão e o desenvolvimento de aspectos centrais da vida humana pelos indivíduos, como a sexualidade, por exemplo, por conta das relações alienadas e de dominação a que estão submetidas, realidade dada pela ausência de acesso ao processo de humanização do gênero humano e dos indivíduos, possível de se alcançar de forma direta no processo educativo.

Isto gera a necessidade de aprofundar as discussões sobre as questões de gênero e sexualidades, para que se adquira uma visão da realidade, pois esta é conflituosa, histórica, dinâmica e, analisando-a através de suas determinações, considerando fatores políticos, ideológicos, econômicos e estruturais, é possível obter uma visão de totalidade, a fim de perceber que a grande diversidade de indivíduos, de identidades e orientações afetivas e sexuais, é afetada por esses fatores estruturais, dificultando que se formem pelas próprias experiências e sentimentos de pertencimento, o que pode culminar em estereótipos, classificações e normatizações de grupos de pessoas. Para isso, são necessárias produções de vários instrumentos formativos para ampliar a compreensão dos fenômenos em suas múltiplas determinações. Aqui propomos um minidicionário como produto educacional.

Este dicionário é resultante da realização de meu mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica – PPEd, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Jacarezinho, e tem como título “Dicionário sobre questões de gênero e sexualidades”.

O produto educacional é um artefato, fruto da dissertação do mestrado, utilizado como instrumento para, em condições reais, alcançar espaços de ensino, buscando facilitar acesso aos conteúdos elaborados e proporcionar visões de totalidade acerca de determinados fenômenos, como as questões de gênero e sexualidades.

2 JUSTIFICATIVA

A importância em refletir sobre as questões de gênero e sexualidades se dá por conta das argumentações, normalizadas no processo histórico das relações sociais, que buscam justificar as desigualdades sociais entre identidades masculinas e femininas, baseadas no sexo biológico, na distinção entre os corpos e, assim, determinando papéis a estes, como expressões imutáveis, sem sistematizar fatores que possibilitem perceber que estas questões transcendem a dimensão biológica, se dando de maneira cultural e histórica, no seio das relações sociais, formando uma tríade, entre as questões biológicas, psicológicas e sociais.

Na atual sociedade, a apropriação de conceitos relacionados a esta temática é fundamental e, visando um instrumento que possibilite apreendê-los de maneira crítica, é que se desenvolverá este dicionário.

O termo “dicionário”, segundo Ferreira (2010, p. 253) significa: “conjunto de vocábulos duma língua ou de termos próprios duma ciência ou arte, dispostos alfabeticamente e com os respectivos significados [...]”. Permite, de acordo com Matos (2003), ter melhor compreensão de termos que não são conhecidos, buscando dominar formas de se expressar e aumentar o vocabulário.

O “Dicionário sobre questões de gênero e sexualidades” será um instrumento para possibilitar, aos professores e professoras da Educação Básica, a instrumentalização no sentido de apropriarem conceitos para enfrentarem essas questões no âmbito da escola pública, que forma seres humanos com vistas a emancipação política e humana.

3 OBJETIVOS

Produzir um dicionário que sirva como instrumento para colaborar com as definições de termos característicos da temática de gênero e sexualidades, auxiliando no sentido de proporcionar fundamentação teórica aos indivíduos, possibilitando construir uma visão crítica acerca dessas questões.

Possibilitar, aos professores e às professoras da Educação Básica, a apropriação de conceitos teóricos referentes aos temas de gêneros e sexualidades, para enfrentarem essas questões no âmbito da escola pública, que forma seres humanos com vistas a emancipação política e humana.

Definir, com auxílio de diversos professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras, através de fundamentação crítica, trinta termos relacionados às questões de gênero e sexualidades.

Publicar o dicionário em formato impresso e on-line para acesso ao público.

4 METODOLOGIA

Na última década, pôde ser percebido o retrocesso do Brasil frente às questões de gênero e sexualidades, o que vem implicando negativamente, por exemplo, na formulação de políticas públicas que versam sobre direitos sexuais e reprodutivos das mulheres. Isso tem se intensificado desde o ano de 2013, com o avanço de manifestações conservadoras pautadas em desejo por renovação política, preocupados com uma suposta “degradação da moral” (ZANATA *et al.*, 2016).

Deste modo, se torna urgente discutir sobre esses assuntos e o “Dicionário sobre questões de gênero e sexualidades” colabora nesse sentido, pois será elaborado com a construção de termos e conceitos relacionados à temática, fundamentados pela metodologia histórico-crítica, que tem como propósito contribuir com a construção de conhecimentos acerca das questões de gênero e sexualidades, e suas relações com o modo de se produzir vida em sociedade.

Essa concepção auxilia na problematização da realidade de maneira a formular uma análise crítica das questões culturais, econômicas, sociais e políticas, com relação às sexualidades e formação de identidades de gênero, desvendando as relações sociais alienadas e naturalizadas pela ideologia dominante e produzindo conhecimento de maneira elaborada.

Os 30 verbetes que estarão no dicionário foram escolhidos, pois, ao longo de todo o tempo de desenvolvimento da dissertação, com leituras, estudos e debates sobre a temática, estes termos foram os mais encontrados, evidenciados e discutidos, além de serem os mais relacionados à temática escolhida, e podem contribuir melhor para o processo de instrumentalização dos professores e professoras.

Os professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras serão contatados através de e-mail vinculado às instituições às quais fazem parte, e convidados a participar da elaboração das definições dos termos.

5 DICIONÁRIO

Um dicionário especializado, como definido na justificativa deste projeto, é um documento que tem o intuito de ser consultado para construção de referencial de apoio sobre determinada temática, que requer uma investigação inicial com relação aos termos e conceitos, para selecionar os que forem considerados fundamentais na área (MATOS, 2003).

No caso do “Dicionário sobre questões de gênero e sexualidades”, esta investigação e seleção ocorreu ao longo do desenvolvimento da pesquisa intitulada “Educação em sexualidades crítica: análise crítica dos currículos do Estado de São Paulo”, na Pós-Graduação em Educação Básica, no Centro de Ciências Humanas e da Educação da UENP, ao longo do ano de 2019, 2020 e 2021.

A lista de verbetes selecionada foi: Assexuais, Bissexuais, Cisgênero, Desvio Sexual, Educação em Sexualidades Crítica, Gênero, Heteronormatividade, Heterossexuais, Heterossexualidade compulsória, Homofobia, Homossexuais, Identidade de orientação afetiva e sexual, Identidades, Identidades de gênero, Identidades sexuais, Intersexuais, Lésbica,

LGBTQIA+, Lógica dicotômica, Nome social, Oposição binária, Orientação Sexual, Pansexualidade, Papeis de Gênero, Queer, Sexo biológico, Sexualidade, Transexuais, Transgênero e Travestis.

Os autores que participarão das definições dos termos serão: professores e professoras vinculados e vinculadas à UENP, inclusive do PPEd (Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica), de outras instituições de Ensino Superior, da Educação Básica, além de pesquisadores e pesquisadoras nacionais e internacionais.

O formato de publicação será impresso e on-line, possibilitando acesso pelas redes sociais, repositório do PPEd, envio às Secretarias Municipais de Educação do Norte do Paraná e demais interessados e interessadas pela temática.

O prazo para elaboração e publicação do dicionário está previsto para o mês de setembro de 2022.

4 REFERÊNCIAS

FERREIRA, B. F. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

MATOS, V. B. **Construção de um dicionário de metodologia da pesquisa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Gestão da Informação) – Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

ZANATTA, L. F. *et al.* Igualdade de gênero: por que o Brasil vive retrocessos? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 32, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2016000800301. Acesso em: 21 jun. 2020.