

Grupo de pesquisa  
em Educação e Diversidade  
**GPED/UNESPAR:**

Reflexões de seu primeiro triênio



Organizador: **Ricardo Desidério**

**GRUPO DE PESQUISA EM  
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE –  
GPED/UNESPAR:  
REFLEXÕES DE SEU PRIMEIRO TRIÊNIO**



**RICARDO DESIDÉRIO  
(ORGANIZADOR)**

**GRUPO DE PESQUISA EM  
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE –  
GPED/UNESPAR:  
REFLEXÕES DE SEU PRIMEIRO TRIÊNIO**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Ricardo Desidério [Org.]**

**Grupo de pesquisa em Educação e Diversidade – GPED/UNESPAR: reflexões de seu primeiro triênio.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 207p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0466-6 [Impresso]**  
**978-65-265-0467-3 [Digital]**

1. Grupo de pesquisa em Educação e Diversidade – GPED/UNESPAR. 2. Reflexões. 3. Resultado de pesquisa. 4. Pesquisa em Educação. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> Ricardo Desidério	7
<b>PREFÁCIO</b> Fabiane Freire França	9
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ATUAÇÃO DO GPED NA UNESPAR-APUCARANA</b> Eromi Izabel Hummel, Eliane Paganini da Silva	15
<b>“[...] SOU SURDO UNILATERAL”:</b> REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS Ricardo Desidério, Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento	31
<b>A PROFISSIONALIDADE DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TESES E DISSERTAÇÕES NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL (1988-2022)</b> Eliane Paganini da Silva, Izabela Karine dos Santos Batista	45
<b>DO OUTRO LADO DA PONTE: APONTAMENTOS SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NO GOVERNO TEMER</b> Vanessa Alves Bertolleti, Adriana Salvaterra, Antonio Marcos Dorigão	67
<b>A TRAMITAÇÃO DA LDB Nº. 4.024/61 E O EMBATE SOBRE A ESCOLA PÚBLICA E A ESCOLA PRIVADA</b> Adriana Salvaterra, Antonio Marcos Dorigão, Vanessa Alves Bertolleti	83

<b>“MAMÃE, COMO EU NASCI?”: A LITERATURA INFANTIL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA</b> Gabrielly Dalla Costa Feitosa, Luana Pagano Peres Molina	<b>97</b>
<b>MATERNIDADE NA VIDA DA MULHER: INTERFACES DA SEXUALIDADE</b> Andréa Cristina Martelli, Luana Pagano Peres Molina, Ricardo Desidério	<b>117</b>
<b>RODAS DE CONVERSA SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL E IDENTITÁRIA: APORTES À PRODUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL PORTFÓLIO</b> Roberto Idalino Barros, Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti	<b>137</b>
<b>“VOCÊ QUER SER GUARDA-CHUVA HOMEM OU MULHER?”: ANÁLISE SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DA BOLSA AMARELA DE LYGIA BOJUNGA</b> Luana Pagano Peres Molina, Rebeca Maria dos Santos Zanella	<b>153</b>
<b>QUANDO O ASSUNTO É SEXO: LITERACIA MUDIÁTICA A PARTIR DO PROJETO AUDIOVISUAL SEM CAPA</b> Maurício João Vieira Filho, Ricardo Desidério	<b>185</b>
<b>AUTORES E AUTORAS</b>	<b>205</b>

## APRESENTAÇÃO

O livro *GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – GPED/UNESPAR: REFLEXÕES DE SEU PRIMEIRO TRIÊNIO* é fruto de uma construção coletiva a partir de reflexões de seus/suas pesquisadores/pesquisadoras. Instituído em 2020 no Colegiado de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, Campus de Apucarana, o Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade foi aprovado pela DPPG/ Apucarana e Diretoria de Pesquisa - PRPPG/UNESPAR junto ao Diretório/CNPq.

Em sua criação, três linhas de pesquisa foram estabelecidas: Sexualidade e Educação Sexual; Educação Especial e Inclusiva; e História e Historiografia da Educação. Assim, o GP desde sua criação conta com professores/as pesquisadores/as do Curso de Pedagogia, além de parcerias com Pesquisadoras da Universidade Estadual de Londrina, Unioeste/Cascavel e da Unesco/Brasil. Entre os estudantes integrantes do GP estão, alunos/as de Iniciação Científica da Unespar, discentes do Programa de Mestrado em Educação Sexual da Unesp/Araraquara sob minha orientação e alunos/as do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI sob a orientação da Profa. Dra. Eromi Izabel Hummel e Profa. Dra. Eliane Paganini da Silva.

Já no final de 2022, integrando o corpo docente efetivo do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão, o GPED/UNESPAR passa contar com mais duas novas linhas de pesquisas, que integram temas de minhas áreas junto ao Programa: Didática e Formação de Professores em Ensino de Ciências; e Surdez, Língua e Subjetividades.

Com toda certeza, cada uma das cinco linhas que compõem o GP é, e sempre será, demarcada pelo compromisso político, ético e



científico de produção do conhecimento e que, aqui, compartilhamos parte dessa caminhada. Externo também a nossa felicidade de contarmos com o prefácio da Profa. Dra. Fabiane Freire França, Diretora de Direitos Humanos da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos – PROPEDH/Unespar, amiga e excelente profissional, que prontamente aceitou este convite.

A obra ainda conta com a participação de convidadas/os muito especiais: a Profa. Dra. Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD; Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – Ifal, *Campus Maceió*; Prof. Me. Roberto Idalino Barros do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – Ifal, *Campus Palmeira dos Índios*; do doutorando Maurício João Vieira Filho, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGCOM/UFJF) e das Pedagogas Gabrielly Dalla Costa Feitosa, Izabela Karine dos Santos Batista e Rebeca Maria dos Santos Zanella.

Enfim, uma obra repleta de diálogos, parcerias e muitas reflexões. Boa leitura!

Ricardo Desidério  
Líder do GPED/UNESPAR CNPq<sup>1</sup>  
(organizador)



**GPED/UNESPAR**  
Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade

---

<sup>1</sup> <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/671550>

## PREFÁCIO

Um dos aspectos menos compreendidos dos meus escritos sobre pedagogia é a ênfase na voz. Achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar – achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos (hooks, 2017, p. 199)

A epígrafe que abre este prefácio, da obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, de hooks me mobilizou a apresentar esta obra intitulada “GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – GPED/UNESPAR: REFLEXÕES DE SEU PRIMEIRO TRIÊNIO”, organizada pelo professor Ricardo Desidério, líder do GPED desde o ano de sua criação, 2020. A escolha da ênfase na *voz* se refere às múltiplas linguagens, a pluralidade do ato de contar, abordar assuntos de modo livre, bem como criar modos de ser e existir na sociedade atual. Essa complexidade, o modo de compreender as estratégias do ato de contar-se, expressa, de certo modo, cada um dos textos tecidos nesta coletânea.

Acompanho a trajetória do Professor Ricardo e demais colegas da Unespar, que integram o GPED, e destaco o compromisso social de cada uma das pesquisas presente nesta obra. Como professora que trabalha com o tripé ensino, pesquisa, extensão e gestão, sinto-me honrada em prefaciar esta obra, apreciar os textos que a compõe e aprender ainda mais com pesquisadoras e pesquisadores do GPED.

Nesta coletânea, você, leitora ou leitor, encontrará dez textos com discussões diversas sobre Sexualidade, Educação Sexual; Educação Especial e Inclusiva e História e Historiografia da Educação, que representam as três linhas de pesquisas do grupo. A obra congrega

capítulos com perspectivas interdisciplinares que priorizam o compromisso ético, político e científico do conhecimento.

O primeiro texto intitulado “FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ATUAÇÃO DO GPED NA UNESPAR-APUCARANA, de autoria de Eromi Izabel Hummel e Eliane Paganini da Silva, apresenta como objetivo oportunizar espaços de construção de conhecimento e de aprofundamento de estudos das políticas e práticas de educação escolar do público-alvo da educação especial e inclusiva, com docentes e discentes do contexto universitário e comunidade externa. As autoras propõem reflexões sobre temáticas diferenciadas que permeiam o ambiente escolar e que estejam atreladas à teoria e prática, a saber: “a formação docente, práticas pedagógicas, tecnologia assistiva, dislexia, transtorno do espectro autista, grupos de estudos colaborativos, desenho universal de aprendizagem”, dentre outras.

Ricardo Desidério e Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento nos apresentam uma pesquisa sensível e necessária: “[...] SÓ SURDO UNILATERAL’: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS”. O autor e a autora apresentam um relato de experiência que enfatiza a necessidade em reconhecer o surdo unilateral, sua identidade, que é ainda invisibilizada, mas sobretudo seu posicionamento político, social e cultural diante do cotidiano da comunidade surda.

O terceiro texto “A PROFISSIONALIDADE DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TESES E DISSERTAÇÕES NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL (1988-2022)” apresenta um mapeamento das pesquisas sobre docentes da Educação Infantil e sua profissionalidade. As autoras Eliane Paganini da Silva e Izabela Karine dos Santos Batista realizaram uma pesquisa exploratória do tipo “Estado da Arte”, com demarcação temporal de trinta e quatro anos em repositórios de Pós-graduação.

“DO OUTRO LADO DA PONTE: APONTAMENTOS SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NO GOVERNO TEMER”, de

Vanessa Alves Bertolleti, Adriana Salvaterra e Antonio Marcos Dorigão, provoca-nos a pensar sobre a concepção de educação no governo Michel Temer (2016-2018), contexto este que sinaliza uma transição imposta pela elite empresarial, midiática e política do país. O texto elucida como este movimento abriu caminho para o retorno do neoliberalismo radical no país que culminou com a ascensão da extrema-direita em 2019.

Adriana Salvaterra, Antonio Marcos Dorigão e Vanessa Alves Bertolleti nos apresentam um outro texto: “A TRAMITAÇÃO DA LDB No. 4.024/61 E O EMBATE SOBRE A ESCOLA PÚBLICA E A ESCOLA PRIVADA” que analisa os artigos da coluna “Por Um Mundo Melhor” referentes à tramitação do projeto de lei que culminou na Lei de Diretrizes Bases da Educação 4.024/61. Destacam que, apesar dos intensos debates, o projeto vitorioso representou as forças conservadoras que impulsionaram a privatização do ensino em décadas posteriores.

Em “MAMÃE, COMO EU NASCI?": A LITERATURA INFANTIL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA”, de Gabrielly Dalla Costa Feitosa e Luana Pagano Peres Molina, encontramos a análise do livro de Marcos Ribeiro como proposta para romper tabus e preconceitos, bem como para compreender a educação sexual a partir da concepção de uma criança protagonista e em desenvolvimento.

Já Andréa Cristina Martelli, Luana Pagano Peres Molina e Ricardo Desidério, em “MATERNIDADE NA VIDA DA MULHER: INTERFACES DA SEXUALIDADE”, compreendemos que ser mulher numa sociedade patriarcal, misógina e heteronormativa é uma tarefa difícil, pois os padrões sociais exigem das mulheres corpos dóceis e maternais.

“RODAS DE CONVERSA SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL E IDENTITÁRIA: APORTES À PRODUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL PORTFÓLIO”, de Roberto Idalino Barros e Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, elucida como pauta as questões de corpo, gênero e sexualidade no currículo da Educação

Básica. Os autores evidenciam que a escola e os/as docentes precisam se comprometer de forma ética e política com transformações estruturais na sociedade, que possam enfrentar as forças reacionárias e fundamentalistas que perpetuam as desigualdades.

Luana Pagano Peres Molina e Rebeca Maria dos Santos Zanella escreveram o capítulo “VOCÊ QUER SER GUARDA-CHUVA HOMEM OU MULHER?”: ANÁLISE SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DA BOLSA AMARELA DE LYGIA BOJUNGA”. Para as autoras, é fundamental dar visibilidade às questões de gênero que existem e resistem na sociedade atual. Em vista disso, sugerem o livro “A Bolsa Amarela” como uma literatura infantojuvenil atual, eloquente e que pode ser uma ferramenta útil para problematizar o sexismo, dentre outras questões.

Em “QUANDO O ASSUNTO É SEXO: LITERACIA MIDIÁTICA A PARTIR DO PROJETO AUDIOVISUAL SEM CAPA” de autoria de Maurício João Vieira Filho e Ricardo Desidério, você encontrará reflexões potentes sobre a gama de projetos comunicacionais que se desenrolam na cultura digital. Os autores trazem à tona o “Sem Capa”, um artefato cultural, audiovisual que intenciona abordar as relações sexuais entre homens sem empecilhos algorítmicos. O projeto é desenvolvido por Sa João e Charlinhus em 24 episódios, com acesso aberto e gratuito, na plataforma de vídeos pornográficos Xvideos.

Evidentemente acessar esta obra nos possibilita encontrar perspectivas plurais de compreensão e enfrentamentos às construções patriarcais, sexistas, preconceituosas, bem como compreender uma conjuntura de educação neoliberal, conservadora e fundamentalista que precisa ser problematizada.

Retomo a proposta de hooks (2017, p. 73), com ênfase na pedagogia das vozes plurais, nas estratégias do contar-se e também na proposta freiriana de educação como prática da liberdade, afinal, “[...] foram educadores como Freire que afirmaram que as dificuldades que eu tinha com o sistema de educação bancária, com

uma educação que nada tinha a ver com a minha realidade social, eram uma crítica importante”. Com efeito, teorizações, relatos e práticas presentes nesta obra são pertinentes para refletir sobre a educação, a diversidade e mais do que isso, que leituras como estas possam abrir caminhos para que outras pessoas tenham voz, compreendam suas identidades como possíveis e sintam-se representadas no processo de ensino e aprendizagem. Por este e por tantos outros motivos, esta obra merece ser lida, compartilhada, pesquisada, estudada!

Desejo uma excelente leitura!

Fabiane Freire França  
Doutora em Educação. Professora Associada da  
Universidade Estadual do Paraná.  
Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação,  
Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq).

## Referência

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.



# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ATUAÇÃO DO GPED NA UNESPAR-APUCARANA

Eromi Izabel Hummel  
Eliane Paganini da Silva

## Introdução

No contexto contemporâneo, ampliam-se pesquisas científicas que investigam o atendimento educacional de todos os cidadãos, independentemente de seu grupo social, sua identidade, cultura, potencialidades e singularidades, a fim de identificar se o Movimento está proclamado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na Conferência de Jomtien, em 1990.

Com este olhar que a linha de pesquisa Educação Especial e Inclusiva: da formação a prática pedagógica docente, inserida no Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade (GPED), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) tem como objetivo oportunizar espaços de construção de conhecimento e de aprofundamento de estudos, relativos às políticas e práticas de educação escolar do público-alvo da educação especial em perspectiva inclusiva, com docentes e discentes do contexto universitário e comunidade externa.

Apresenta-se neste artigo os resultados das pesquisas científicas desenvolvidas, no âmbito da temática relatada, conforme período de execução que permearam os anos de 2020 a 2022.

O projeto voltou-se para a articulação da pesquisa, ensino e extensão e teve como objetivo identificar os desafios e as perspectivas dos professores, tanto da educação básica como do ensino superior, quanto ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar. Assim, apresenta-se os resultados de duas das ações realizadas pelos



docentes da linha de pesquisa, sendo: 1) Formação continuada: consistiu no levantamento das demandas e formação dos professores da educação básica, da Autarquia Municipal de Educação de Apucarana (2019) e formação continuada dos professores do ensino superior da UNESPAR – Campus Apucarana; 2) Pesquisa de cunho científico, pelos alunos do curso de Pedagogia, relacionados ao trabalho de conclusão de curso, pesquisas de iniciação científica e pesquisa na Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. A metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo baseou-se no estudo bibliográfico, pesquisa colaborativa, estudo de caso e pesquisa documental. Evidencia-se pelos resultados apresentados que as ações deste colaboraram para a formação dos docentes e discentes envolvidos, promovendo reflexões a respeito das práticas pedagógicas visando a oferta de uma educação inclusiva e equitativa para alunos de diferentes modalidades de ensino.

### **Formação docente e discente em ação**

Para ilustrar os diferentes questionamentos que a formação de professores nos remete, devemos considerar: Os direitos aos estudantes público-alvo da Educação Especial têm sido garantidos? Essa garantia tem se efetivado? As escolas oferecem aos professores o apoio necessário? Os professores oferecem a esses estudantes oportunidade de se desenvolverem em um ambiente verdadeiramente inclusivo? Como ocorre a formação dos professores? Formação inicial é suficiente? A formação continuada é oferecida? E no ensino superior como os professores e as Universidades têm enfrentado tal questão, seja para fornecer formação seja para lidar com seus próprios alunos promovendo também um ambiente inclusivo?

Sem dúvida tais questionamentos nos levam a inquietações enquanto pesquisadoras e como professoras do ensino superior. Isso evidencia que nos cabe avaliar e refletir sobre a perspectiva e a

importância da formação continuada, pois é nesse espaço que muitos professores têm contato e acesso com a educação inclusiva.

A formação de um professor se dá por meio de reflexões e práticas que se constroem e reconstróem na medida em que a identidade profissional se constitui.

Entendemos ser fundamental pensar a escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazerés. (JESUS, D.; EFFGEN, A., 2012, p. 18).

Quando pensamos no ensino superior é ainda mais salutar que os docentes discutam a perspectiva inclusiva e relacione a temática com a formação de sua docência, haja visto que as discussões sobre as práticas inclusivas ganham força primeiramente na educação básica.

Historicamente e politicamente situando a formação de professores com relação a Educação Especial, podemos ressaltar a Resolução N.º 02/2001, do CNE e da Câmara de Educação Básica que Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o que possibilita a capacitação e profissionalização dos docentes para atender as demandas especificadas pela Diretriz. Nesse contexto, paulatinamente o ensino superior passa a oferecer tal formação, seja na formação inicial ou em nível de especialização.

Tendo em vista esse contexto é importante considerar que:

A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional

que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar. (MARTINS, 2012, p. 33).

Considerando tais perspectivas é que trabalhos com uma formação de professores para o ensino superior, bem como um ciclo de palestras referente a temática da educação especial se fazem relevantes.

A formação de professores do ensino superior, aconteceu com a oferta de curso de extensão denominado “Formação docente na perspectiva da inclusão no ensino superior”, voltado para os docentes da instituição, durante os anos de 2020 e 2022.

A formação promoveu discussões inerentes ao exercício da profissão docente no debate do processo ensino e aprendizagem do aluno com deficiência. As discussões e reflexões basearam-se nos temas: Histórico e políticas da educação especial; Acessibilidade atitudinal, comunicacional e metodológica; Caracterização do público-alvo da educação especial: Deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual, transtornos do espectro autista, distúrbio de aprendizagem; Formação docente e o desenho universal de aprendizagem.

Como estratégia metodológica, utilizou-se da modalidade do Ensino a Distância, via Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) adotado pela UNESPAR, com carga horária de 40h.

Os conteúdos foram desenvolvidos em módulos, com propostas de atividades assíncronas e ferramentas do próprio AVEA como Leituras, Fórum de discussão, Questionário e Tarefas.

Também pensando na formação está sendo realizado o “O I Ciclo de palestras: “Nada sobre nós sem nós”, que se propôs a difundir e defender os direitos sociais das pessoas com deficiência, com vistas à inclusão socioeducacional, a partir da legitimidade da participação e do protagonismo delas, dando voz para que discentes/ou convidados externos, debatam questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem a partir de suas

potencialidades e necessidades. As palestras acontecem mensalmente, sendo que são convidados para abordar os temas estudantes/pessoas que apresentam: deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, altas habilidades, e outros indicados pelos núcleos que compõem o Centro de Direitos Humanos (CEDH) da UNESPAR, Núcleo de Educação Especial Inclusiva - NESPI; Núcleo de Educação para Relações Étnico-raciais - NERA e Núcleo de Educação para Relações de Gênero – NERG.

Para essa proposta tivemos 6 professores e 7 acadêmicos (graduação e pós-graduação) trabalhando em colaboração. O ciclo ainda está em andamento, devendo finalizar suas atividades até meados do ano corrente.

### **Pesquisas científicas**

A formação dos professores, seja em qualquer tempo, requer aprofundamento e atualização permanente dos conhecimentos, como apontado por Freire (1996, p.14) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Nesta direção, e visando a formação dos educandos/pesquisadores foram desenvolvidos estudos nas modalidades de Trabalho de Conclusão de Cursos (TCC), Iniciação Científica (IC), Dissertações do Mestrado Profissionalizando em Educação Inclusiva (PROFEI), a respeito de diferentes temas relacionadas a temática educação especial e inclusiva.

#### *Trabalhos de Conclusão de Curso*

O tema em questão possibilitou perpassar por diferentes estudos, visto a complexidade do debate a respeito da educação inclusiva. Enquanto, trabalhos de conclusão de curso obtivemos as seguintes pesquisas: : 1) Práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista na educação básica; 2) A

formação docente para o atendimento educacional especializado no município de Apucarana; 3) A Inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular; 4) Formação de professores por meio de grupos de estudos colaborativos; 5) Tecnologias Assistivas para educandos com deficiência intelectual; 6) Formação de professores: desafios e perspectivas com alunos autistas no ensino regular; 7) A Formação docente e a prática pedagógica na inclusão: um olhar para a dislexia; 8) Os desafios no processo de alfabetização da criança com dislexia: uma revisão das práticas pedagógicas.

Nesses trabalhos foram ressaltados aspectos importantes sobre a formação de professores e a relação com a educação inclusiva, seja tendo como foco alunos com TEA, seja sob a perspectiva de alunos com dislexia. Essas discussões possibilitam aos estudantes da graduação terem contato com temáticas sensíveis a educação inclusiva e para com a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Além disso, percebem a importância de investimento na formação dos professores, especialmente na formação continuada, já que os trabalhos que envolveram coleta de dados com professores os participantes evidenciam essa necessidade com muita ênfase. Esses trabalhos finalizados, tiveram publicações em capítulos de livros juntamente com a orientadora, na intenção justamente de publicizar e dar visibilidade para tal demanda.

### *Iniciação Científica*

Na iniciação científica, estudantes da graduação em Pedagogia desenvolveram projetos de pesquisas com objetivo de ampliar o conhecimento e traçar um caminho para dar continuidade nos estudos em nível mais elevado. Nesta direção, apresenta-se 4 4 pesquisas realizadas.

Tendo como tema “Saberes da formação e prática docente para o Atendimento Educacional Especializado” o estudo teve como objetivo conhecer o panorama da formação dos professores, da

Autarquia Municipal de Educação de Apucarana, que atuavam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como sua relação na atuação prática com o aluno público-alvo da educação especial. Os resultados apontaram que a importância da formação especializada e continuada do docente como instrumento condutor da prática pedagógica inclusiva, a fim de estabelecer diretrizes significativas de forma que potencialize e inclua alunos com transtornos e, ou desvios de aprendizagem.

A partir dos resultados da pesquisa anterior, desenvolveu-se a pesquisa “Formação docente para o atendimento educacional especializado, por meio de grupos de estudos colaborativos”. Este originou um curso de formação continuada, em parceria com Autarquia Municipal de Educação de Apucarana. O curso de formação partiu da real necessidade apontadas pelos professores do AEE. Nozi e Vitaliano (2012) destacam que é complexa a formação de professores e a obtenção da qualidade, dessa formação, está na dependência de múltiplas dimensões. E nesta relação entre os saberes e a prática, as mesmas autoras revelam que somente os conhecimentos teóricos na área não são suficientes, “devemos acrescentar conhecimentos derivados da experiência direta, obtidos nas situações concretas de sala de aula” (p.343), desta forma possibilitará reflexões sobre as atitudes e estratégias pedagógicas a serem adotadas.

Nesta direção, desenvolveu-se a pesquisa “Desenho universal de aprendizagem como perspectivas para práticas pedagógicas inclusivas”; e “O ensino colaborativo e diferentes formas de organização para educação inclusiva”, concomitante. Tais abordagens tratam-se de estudos embrionários na área, e tiveram como objetivo elaborar a revisão sistemática dos trabalhos desenvolvidos entre os anos de 2016 a 2022.

Quanto ao conceito do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) trata-se de estratégias de flexibilização curricular que “procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando

assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos” (NUNES & MADUREIRA, 2015, p.7).

Considerando as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), obteve-se os seguintes resultados:

**Quadro 01** – Quantitativo de pesquisas stricto sensu levantadas entre 2016 e 2022

Base de dados	Dissertação	Tese	Total
BDTD	7		7
CAPES	5	2	7
TOTAL	12	2	14

Fonte: Tavares, Hummel e Ferreira (2022, p.6)

Por conseguinte, em relação ao conceito de ensino colaborativo, compreende quando dois ou mais professores compartilham de todas as responsabilidades de mediar o conhecimento científico para todos os alunos em uma sala regular de ensino comum. Nessa coparticipação são envolvidas uma série de responsabilidades entre os professores para planejamento, instrução e avaliação dos seus alunos (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2010). Nesta direção segundo Christo (2019) as palavras chaves para esclarecer o que consiste o trabalho colaborativo na perspectiva da Educação Inclusiva são:

[...] ajuda para trabalhar como aluno público-alvo da educação especial; orientação; parceria entre professores de educação especial e sala regular, não só no planejamento, mas na execução; trocas produtivas, bem como tomada de consciência em relação à responsabilidade didática para com os alunos com deficiência (p.73).

De igual forma, na pesquisa em questão adotou-se a revisão sistemática na base de dados pela Capes e BDTD, resultando dezoito estudos na BDTD, e pela CAPES quatro estudos. Na

BDTD, três eram teses e dezesseis eram dissertações. Na CAPES uma tese de pós doutoramento e três dissertações.

Vale ressaltar, que nos últimos anos as abordagens do DUA e Ensino Colaborativo tem-se propagado nos eventos científicos, e conseqüentemente os termos tornam-se popularizados no contexto educacional, e necessitam ser melhor debatido, para que num futuro não muito distante possam se desenvolvidos estratégias pedagógicas mais inclusivas.

### *Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI)*

O Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) é um programa de formação, em rede nacional, voltado para a formação dos professores da educação básica em serviço. Tem como objetivo desenvolver um processo formativo profissional, no qual os professores aprimorem seu potencial e habilidades dentro com contexto escolar, visando a adoção de metodologias inovadoras para o estudantes público-alvo da educação especial.

Uma das linhas que compõe o programa refere-se a Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva. No período de 2020 – 2022, foram orientados 5 estudantes/professores que desenvolveram pesquisas e produtos educacionais que se encontram disponíveis em: <http://profei.unespar.edu.br/paginas/producoes-intelectuais>.

O trabalho intitulado “**Estresse visual associado à dificuldade de leitura: contribuições para a formação docente**” se propôs a identificar a compreensão dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a respeito do estresse visual a fim de nortear a elaboração de um material educativo que promovesse conhecimentos aos professores do município de Londrina-Paraná, acerca da temática. Fez-se uso da pesquisa bibliográfica, de campo com caráter descritivo. Além disso, por se tratar de um mestrado profissional houve a elaboração de um produto educacional que pudesse fazer a devolutiva a Educação Básica, de onde a mestranda deve ser oriunda, sendo esta uma prerrogativa para a inserção nesse programa. Para o desenvolvimento do material foi relevante



a contribuição dos professores das salas de recursos multifuncionais, pois houve a coleta de dados com os professores das salas de recursos em que eles deveriam opinar a respeito de sua formação específica para atuação na área, sobre questionamentos a respeito da visão e sobre a síndrome de Irlen e ainda se eles gostariam de ter maior conhecimento sobre a temática abordada. Esse material teve por objetivo apoiar o trabalho pedagógico, permitindo que o professor especializado e o professor de sala de aula comum, por meio do ensino colaborativo, realizem os encaminhamentos e as intervenções necessárias para o aluno que apresenta os sintomas e características do estresse visual.

A pesquisa **“Tecnologia assistiva como recurso pedagógico: concepções dos docentes das salas de recursos multifuncionais”** discutiu a formação de professores para uso de recursos tecnológicos, especificamente, da Tecnologia Assistiva (TA) para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE). O objetivo desse trabalho estava intrinsecamente relacionado a formação de professores, já que pretendia identificar as concepções dos professores que atuam nas salas de recurso multifuncional (SRM) da Autarquia Municipal de Educação (AME) de Apucarana/Paraná a respeito da tecnologia assistiva. A metodologia utilizada teve uma abordagem qualitativa com coleta de dados por meio de questionários no google-forms, sendo que estes serviram como base para a elaboração de uma proposta de formação. Procurou-se com a elaboração do produto educacional contribuir com a formação continuada do professor em especial aqueles que atuam com alunos PAEE, visto que as formações são momentos riquíssimos para troca de experiências e fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

O estudo **“Ensino De Matemática Para Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista: Contribuições Do Ambiente Imersivo De Realidade Virtual”**, abordou as dificuldades de concentração, entre outros aspectos, do estudante com transtorno do espectro autista na aquisição de conceitos matemáticos. O estudo buscou entender, de que forma os Ambientes Imersivos de

Realidade Virtual podem contribuir para atender as especificidades e interesse dos estudantes, com transtorno do espectro autista, e auxiliar na aquisição dos conceitos básicos na área da matemática. Neste sentido teve como objetivo identificar como os Ambientes Imersivos de Realidade Virtual favorecem o ensino e aprendizagem de matemática para alunos com Transtorno do Espectro Autista. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, descritiva e de campo com aplicação de experimento didático, organizada em etapas: levantamento bibliográfico, diagnóstico e desenvolvimento de produto educacional. O qual possibilitou, verificar os benefícios no ensino e aprendizagem de matemática, com o uso de um recurso customizado, em Realidade Virtual, que pode ofertar ao usuário no espectro.

Acrescenta-se que a pesquisa **“A comunicação complementar e alternativa como estratégia de ensino e aprendizagem para alunos com transtorno do espectro autista”**, preocupou-se com o enfrentamento de barreiras comunicacionais de estudantes não verbais. Com efeito, o objetivo foi identificar o conhecimento das professoras, quanto ao uso de recursos de comunicação complementar e alternativa no desenvolvimento da aprendizagem de alunos com TEA. Como aporte metodológico seguiu a pesquisa exploratória, com abordagens de cunho qualitativa e descritiva, além da pesquisa de campo, partindo da disponibilização de um questionário, no qual foram identificados o conhecimento dos professores quanto aos recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa. Como arcabouço teórico, aprofundou-se em temas que tratam da inclusão escolar, TEA, Tecnologia Assistiva e Comunicação Suplementar e Alternativa como estratégia pedagógica, com embasamento no referencial teórico de Vygostky, a partir da Teoria Histórico-cultural. Os resultados identificados foram analisados, contribuindo para a produção do material de apoio, em formato de E-book, o qual contempla métodos de Comunicação Suplementar e Alternativa utilizados no processo de aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista, com sugestões de atividades pedagógicas interdisciplinares para os

professores das salas de recursos multifuncionais, com o intuito de propiciar diferentes estratégias de comunicação não verbal para essas crianças, possibilitando assim sua interação com a comunidade escolar em geral, bem como no favorecimento do processo de alfabetização desses alunos a ser utilizado nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de Ensino de Umuarama – Paraná.

E por fim, a dissertação **“Jogos digitais como recurso de tecnologia assistiva na alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista”**, discutiu a utilização de Metodologias Ativas na Educação e uso de Tecnologia Assistiva para os alunos público-alvo da educação especial, na medida em que os jogos proporcionam um ambiente motivador de aprendizagem e fazem parte de propostas educacionais. Desta forma, o estudo teve como objetivo identificar em que aspectos os jogos digitais educativos favorecem o processo de alfabetização de alunos com TEA. A metodologia seguiu a pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica. Participaram seis professores que atuam na Rede Municipal de Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que analisaram seis jogos digitais educativos voltados para a alfabetização de crianças com ou sem TEA, por meio do Protocolo Para Análise de Jogos Digitais Educativos - PPAJDE. Verificou-se que os jogos digitais educacionais contribuem para o processo de aprendizagem de alunos TEA. A partir dos resultados do estudo, elaborou-se um guia tecnológico, no formato e-book interativo, destinado a educadores que almejam trabalhar com jogos digitais educativos para crianças com TEA na fase da alfabetização.

Para além dos trabalhos apresentados até o momento, os pesquisadores desta linha de pesquisa, docentes do PROFEL, preocuparam-se em disseminar os estudos em produções bibliográficas e eventos científicos, a ser observado no quadro a seguir.

Quadro 2 – Quantitativo das produções geradas pela linha de pesquisa

	Trabalho em Eventos	Capítulo de Livros	Artigo em revista	Livro ou Organizador Livro
Professor pesquisador 1	18	19	5	
Professor pesquisador 2	4	10	2	1
Total Geral	22	29	7	1

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2023.

Convém ressaltar sobre o quadro acima que algumas das produções foram feitas em conjunto. Os orientandos, seja de Graduação e/ou de Mestrado também tiveram suas produções individuais em eventos, capítulos de livros, artigos em revista, dentre outros, porém optamos por não trazer nesse momento esse quantitativo.

### **Considerações finais**

Este texto teve como objetivo revelar as pesquisas científicas desenvolvidas os anos de 2020 a 2022, dentro do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade (GPED), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, na linha: Educação Especial e Inclusiva: da formação a prática pedagógica docente.

Os estudantes/pesquisadores participantes desses estudos, foram alunos da graduação do curso de Pedagogia e do PROFEL, ou seja, preocupou-se em envolver alunos/pesquisadores que encontram na formação inicial, e também, professores da educação básica/pesquisadores, que almejam o aprimoramento dos seus saberes, por meio da formação continuada.

Nesta perspectiva, foram abordadas temáticas diferenciadas a respeito da educação especial, temáticas essas que permeiam o ambiente escolar, e ainda são desafiadoras para os professores enquanto teoria e prática, como: a formação docente, práticas

pedagógicas, tecnologia assistiva, dislexia, transtorno do espectro autista, grupos de estudos colaborativos, desenho universal de aprendizagem, estresse visual, ambiente imersivo de realidade virtual, comunicação suplementar e alternativa, ensino colaborativo, jogos digitais, entre outros que necessitam ser desmistificados e compreendidos pelos professores, para que aprimorem, ainda mais sua atividade profissional. Esperamos que assim as aulas possam ser mais inclusivas possibilitando o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos.

## Referências

ALMEIDA, M. J. de. A educação visual na televisão vista como educação cultural, política e estética. *ETD - Educação Temática Digital*, 2(1). 2000. Disponível em: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-105831>>. Acesso em 18 jun 2019.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em 18 jun 2019.

CHRISTO, S. V. de. Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática. 2019. 108p. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8024900](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8024900). Acesso em. 17 jul. 2022.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. *Co-teaching handbook*. Arkansas: GreenBrier, 2010.

FISHER, R. M. B. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Educação*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a07.pdf>>. Acesso em 18 jun 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. *Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões*. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. EDUFBA, Salvador, 2012.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. *Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva*. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. EDUFBA, Salvador, 2012.

NOZI, Gislaine Senconvi; VITALIANO, Celia Regina. *Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais*. *Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 33, p.333-348, maio 2012. Trimestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAVARES, Karina Moniz; HUMMEL, Eromi Izabel; FERREIRA, Rogério. *Desenho Universal para Aprendizagem: Análise das pesquisas brasileiras entre 2016 e 2022*, *Concilium*, v. 22, n. 7, p.186-200 <https://doi.org/10.53660/CLM-675-733>. Disponível em <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/675> Acesso em: 10 mar. 2023.



# “[...] SOU SURDO UNILATERAL”: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Ricardo Desidério  
Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento

## Introdução

Antes de iniciar as discussões que propusemos ao longo do texto, tomo a liberdade de compartilhar minha história<sup>1</sup>, de como cheguei a este tema e a essa escrita em conjunto tão prazerosa. Em maio de 2020, recebo o diagnóstico de um tumor de Glomus Jugular. Os tumores de Glomus Jugular são bastante vascularizados, raros, de crescimento lento e surgem no forame jugular do osso temporal (localizado na base do crânio, no topo da veia jugular)<sup>2</sup> e um dos sintomas, dos quais me identifiquei, foi a perda auditiva e um zumbido pulsátil, terrível por sinal. Tais manifestações foram o que me levaram inicialmente a buscar um profissional. Dado o diagnóstico, passei por 28 sessões de radioterapia no início de 2021 e, hoje, sigo em acompanhamento com meu neurologista. Contudo, paralelo a isso, e principalmente após o tratamento radioterápico, minha perda auditiva direita se deu a nível profundo, prescrito ao diagnóstico de surdez unilateral. E é aqui que tudo começa.

Meu desejo de aprender Libras sempre foi grande, mas não tinha de fato me efetivado na área. Com a surdez unilateral vários foram — e ainda são — os desafios que tenho enfrentado, pois, por mais que ouço “ah, mas você tem um ouvido bom”, não ouvir por

---

<sup>1</sup> Os relatos, assim como alguns posicionamentos em primeira pessoa do singular, apresentados ao longo do texto, referem-se ao primeiro autor que é surdo unilateral.

<sup>2</sup> Disponível em <<https://www.drribas.com.br/glomus-jugular>>. Acesso em: 29 set. 2022.



outro, num processo adquirido já na minha fase adulta, é muito difícil, um (re)aprender diário, mas que tem me aproximado cada dia mais dessa apaixonante área. Comecei então a fazer o Curso de Libras Básico no Instituto Londrinense de Educação de Surdos de Londrina (ILES) e concomitantemente fui aprovado no Processo Seletivo para preenchimento das vagas oferecidas nos cursos de graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na modalidade de portador de diploma de curso superior de graduação para o Curso de Letras-Libras da Faculdade de Educação a Distância da UFGD. O Curso tem me desafiado em diversos aspectos, inclusive na disciplina de voltar a ser um estudante, mas que ao mesmo tempo tem me proporcionado tantos aprendizados e é aqui que conheço a Grazielly, docente do Curso e que topou o desafio dessas reflexões comigo.

Assim, o nosso texto trará duas abordagens principais, ambas a partir de situações que, mesmo em tão pouco tempo, já pude vivenciá-las. A primeira no que diz respeito à comunidade surda e suas implicações nas/para as tecnologias e, na sequência, aspectos culturais de não acolhimento ao surdo unilateral.

### **Cruzamentos de identidades e o entre-lugar: do pertencimento ao mundo ouvinte para a inserção no mundo surdo**

Com a surdez unilateral, inicialmente usei aparelhos auditivos em ambos os ouvidos, por um sistema chamado *cross*, que capta o som no aparelho do ouvido direito, que é a minha perda auditiva, e leva para o aparelho do ouvido esquerdo, dando uma impressão de que eu estava ouvindo de ambos os lados. Porém, não me adaptei e hoje faço uso de uma prótese osteo ancorada ao osso (Baha), procedimento cirúrgico otológico que fui submetido no início de setembro de 2022. Mas, o que isso tem haver com nossa primeira reflexão? Pois bem, quando ainda usava os aparelhos auditivos, em uma das aulas do meu Curso de Libras, recebemos um estagiário surdo que, quando me viu usando o aparelho, fez um sinal negativo se referindo a ele e, na sequência, sinalizou que

quando criança até chegou usar, mas que um dia pegou os aparelhos e simplesmente os jogou no chão e pisou neles. Nessa ação, ele continuava sinalizando “aparelho auditivo” negativamente. Isso me incomodou bastante, pois, para mim, independente de posteriormente não me adaptar com eles, naquele momento, era muito importante estar com eles.

Passado isso, em outros momentos do meu dia a dia, comentando que faria o procedimento para o implante ósseo, recebi muito apoio da minha família, amigos ouvintes e surdos, porém também percebi alguns olhares negativos por parte de alguns surdos, como se o que eu estivesse determinado a fazer estivesse errado, entretanto, minha história de vida e experiência única revelam não apenas a cisão com minha identidade até então ouvinte, mas o delineamento de uma nova identidade, que também não é exclusivamente aquela idealizada do mundo surdo, mas é o novo, híbrido, que se mistura aos dois mundos com respeito e interesse pela cultura, língua e luta dessa comunidade com a qual passo a me identificar como parte também.

Nessa perspectiva, o local da cultura de Homi Bhabha (1998) traz apontamentos e conceituações que possibilitam entender esse deslocamento e as disputas territoriais entre o universo ouvinte e surdo. Particularmente, vivencio a entrada a um mundo onde, até então, era estrangeiro,

[...] a disposição de descer aquele território estrangeiro – para onde guiei o leitor – pode revelar que o reconhecimento teórico do espaço-cisão da enunciação é capaz de abrir a caminho à conceitualização de uma cultura *internacional*, baseada não no exotismo do multiculturalismo ou na *diversidade* de culturas, mas na inscrição e articulação do *hibridismo* da cultura. Para esse fim deveríamos lembrar que é o ‘inter’ – o fio cortante da tradução e da negociação, o *entre-lugar* – que carrega o fardo do significado da cultura (BHABHA, 1998, p. 69).

Assim, uma identidade “é construída e compartilhada socialmente no interior de uma cultura, dos discursos produzidos,

nas representações compartilhadas e nos significados atribuídos” (NÓBREGA et al, 2012, p. 674). Nessa construção das identidades que impera sempre a identidade cultural, como afirma Perlin (2001), ou seja, a identidade surda como ponto de partida para identificar as outras identidades surdas, que, por sua vez, também se caracterizam como identidades políticas e, como tal, não são estáveis, mas em contínuas mudanças. Para a autora, os surdos não podem ser considerados um grupo de identidade homogênea, mas, sim, respeitar as diferentes identidades.

Contudo, não se trata apenas de uma preocupação exclusiva com o aspecto fisiológico da surdez que leva a uma prática de utilização de tecnologias (aparelho auditivo, por exemplo), conforme apontam Nóbrega *et al* (2012) na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais. Trata-se de se pensar numa qualidade de vida que não exclui a identidade surda, mas que a reconhece e é parte dela. Fato este de meu interesse pela Libras, por uma formação em Letras-Libras, pela aproximação na comunidade surda, no compartilhamento de experiências e na dedicação de refletir a partir de pesquisas para se pensar práticas pedagógicas inclusivas que contribuam com estudantes surdos unilaterais, compreendendo assim “esse uso como uma escolha que deve se processar com base na autonomia e no respeito à alteridade” (NÓBREGA *et al*, 2012, p. 676).

Assim, nessa pluralidade, Perlin (1998) identifica inicialmente sete identidades surdas: Identidade surdas (Identidades Políticas); Identidade surdas híbridas; Identidade surda de transição; Identidade surda intermediária ou (incompleta); Identidade surda flutuante; Identidade surda embaçada e Identidade surda de diáspora.

Cada identidade traça uma particularidade que é exclusiva e pertencente àquele sujeito, construída nas relações e, a partir delas, novas identidades poderão surgir nesse espaço-tempo. Porém, recentemente Carvalho e Campello (2022) nos apresentam outras sete possíveis identidades surdas: Identidade Surda com AASI; Identidade Surda com IC; Identidade étnica dos surdos;

Identidade Surda Urubu-Ka'apor e outras línguas de sinais emergentes; Identidade Negra Surda; Identidade Surda Unilateral e Identidade surdacega.

Na Identidade Surda com AASI, reconhece-se a importância da tecnologia – dos aparelhos de amplificação sonora individual (AASI), aquele geralmente colocado atrás da orelha, chamado aparelho auditivo. Assim, reportamos uma observação de que, se essa identidade já se faz presente, percebendo a contribuição dos aparelhos de amplificação sonora individual, por que o uso de aparelho auditivo ainda é carregado de olhares negativos, até mesmo da comunidade surda? Observa-se, assim, uma generalização do uso, como se não fosse necessário, mas não se leva em conta o contexto e a história singular de cada um. Escolha essa que deve ser da própria pessoa.

Já a Identidade Surda com IC se refere a quem utiliza um implante (implante coclear) que “estimula diretamente o nervo auditivo através de pequenos eletrodos que são colocados dentro da cóclea e o nervo leva estes sinais para o cérebro” (CARVALHO E CAMPELLO, 2022, p. 147). A Identidade étnica dos surdos diz respeito aos “sujeitos surdos repetidamente declaram ter nascido surdos, muito embora saberem que na verdade tornaram-se surdos ainda quando criança por causa de doença, devido a tratamento inadequado da doença, ou devido a outras razões pós-natais, entre outros fatores” (idem, p. 148).

A Identidade Surda Urubu-ka'apor e outras línguas de sinais emergentes relembra que no sul do estado do Maranhão existem cerca de 10 aldeias de uma etnia indígena chamada Urubu-Ka'apor, que possui mais de 300 anos e que, em algum momento de sua história, os Ka'apor foram atingidos por um surto de boubaneonatal, que durou muitos anos. A doença infecciosa chegou a desencadear quadros de surdez tão expressiva na tribo, que eles criaram uma língua de sinais própria, sem influência externa e que não era usada em nenhum outro lugar. Assim, todos dentro da tribo acabavam aprendendo a língua oral (ka'apor) e a Língua de Sinais Ka'apor (LSKB).

Para a Identidade Negra Surda, a mesma reforça a importância de se assegurar a igualdade de direitos e deveres, garantindo uma melhor inclusão social para as pessoas negras surdas, pois, segundo Carvalho e Campello (2022, p. 149), “é incontestável o sofrimento que os surdos negros vivenciam pelo preconceito com relação à raça e surdez em diversos ambientes, tais como: rua, escola, mercado de trabalho, entre outros inúmeros espaços”.

A Identidade Surda Unilateral inclui as pessoas que ouvem por apenas um lado. Essa representatividade enquanto Identidade Surda é uma grande conquista para todos os surdos unilaterais, uma vez que são invisíveis para sociedade e o Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004 restringe a deficiência auditiva à perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz, não reconhecendo o surdo unilateral (BRASIL, 2004).

Já a Identidade Surdacega reflete sobre àqueles que tanto a visão como a audição estão comprometidas. Carvalho e Campello (2022, p. 150) apontam ainda que, “para romper o isolamento social e facilitar o desenvolvimento da comunicação em pessoas surdacegas, é imprescindível atendimento especializado de acordo com o nível de deficiência e estimulando os sentidos que ainda restam”.

### **Ser surdo unilateral: reafirmando uma identidade**

Embora já apontamos que a identidade surda não é estável ou fixa e que, nas palavras de Hall (2006), as identidades são uma construção móvel, podendo ser transformadas ou simplesmente estarem em movimento, Carvalho e Campello (2022) afirmam ainda que há necessidade de se respeitar as particularidades de cada identidade.

Assim, chegamos ao outro ponto do nosso texto e que também tem relação com um fato que aconteceu comigo<sup>3</sup>. Recentemente fui convidado por uma amiga para dar uma palestra sobre sexualidade

---

<sup>3</sup> Referindo-se ao primeiro autor.

em sua turma. De pronto aceitei o convite e lá estava eu. Como ela já tinha me adiantado que a turma era bem agitada, quando entrei na sala fui logo dizendo “boa tarde, tudo bem? Quero antes de começar, pedir um pouquinho da atenção de vocês, pois sou surdo unilateral e, às vezes, tenho dificuldade de ouvir quando tem muita gente falando ao mesmo tempo”, aproveitei inclusive para falar o que era surdez unilateral, porém bastante desconcertado, pois quando disse **sou surdo unilateral** percebi que alguns alunos riram, não uma risada que acolhe, mas de deboche e que me pegou muito de surpresa. Dei a minha palestra, mas fiquei com isso dias e dias, muito incomodado talvez por mim mesmo, por ter sofrido um preconceito por ser surdo unilateral, mas isso me fez pensar o quanto o surdo e a surdez ainda são vistos como algo pejorativo ou inferiorizado.

Isso nos remete a Perlin (1998, p. 58) ao afirmar que, mesmo que alguns ouvintes se sintam incomodados, os mesmos “contribuem para ouvintizar o surdo, ou que se fale do vício de referir-se ao surdo como portador de anomalias e se reportem à exibição da experiência auditiva como superior frente ao surdo”. Impõe-se representações de identidade e constata-se uma diferença cultural no meio social ouvinte e surdo.

Para a autora,

A noção de surdo está diretamente ligada a estereótipos em muitas formas. Cito o estereótipo por ele interferir muitas vezes como um impedimento para a aceitação da identidade surda. Ele leva a considerar a identidade surda ao lado da representação da identidade ouvinte como incompatível. [...] O estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois o imobiliza em uma representação contraditória, em uma representação que não conduz a uma política de identidade. O estereótipo faz com que as pessoas se oponham, às vezes disfarçadamente, e evitem construção da identidade surda, cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada (PERLIN, 1998, p. 54-55).

Entretanto, segundo Carvalho e Campello (2022), compreender a dificuldade das identidades surdas e dos conceitos

da própria surdez pode, sim, ser um benefício para a conscientização desta população. Assim, ficou claro que tais discussões jamais perpassaram aqueles adolescentes, que simplesmente riram. A risada é sim uma atitude preconceituosa, mas também de desconhecimento — da ausência de espaço dado para essas discussões.

Contudo, prioritariamente, tais reflexões já mediarão a compreensão de que a surdez não é, conforme nos apontam Silva *et al* (2009, p. 172) um “impedimento da aquisição de conhecimentos e educação, pois o surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode ser favorecido de aprendizagem, progresso e integração social”.

Tal qual ter essa concepção, deve-se aprender que “não há ninguém melhor que ninguém, mas sim que existem sujeitos diferentes que devem ser considerados coletivamente com todas as suas singularidades” (STROBEL, 2008, p. 112).

Perlin (1998) aponta inclusive que é nesta compreensão que a comunidade ouvinte pode encontrar resposta para a negação dada a representação da identidade surda ao sujeito surdo por meio do estereótipo surdo.

Assim, quando Carvalho e Campello (2022) apresentam a Identidade Surda Unilateral, contribuem para uma afirmação pessoal, mas também política. Contudo, para além da Identidade Surda Unilateral, também me reconheço ao novo, ao híbrido, uma vez que nasci ouvinte e perdi minha audição já adulto. É nas palavras de Perlin (1998, p. 64) “ter sempre presente duas línguas, mas a sua identidade vai ao encontro das identidades surdas”. Tal transição não é nada fácil, demanda muito aprendizado e vivência, mas reafirma uma identidade, um posicionamento tal qual leva o título do texto “sou surdo unilateral”.

Contudo, quando a Identidade Surda Unilateral começa a ganhar espaços de discussões, sem dúvidas, trata-se de um grande avanço, principalmente porque é um grupo invisibilizado. Prova disso é que a perda auditiva unilateral não se enquadra na

definição técnica que assegura ao surdo unilateral acesso aos seus direitos, tal qual são concedidos às pessoas com deficiência.

Embora alguns Estados e/ou cidades em específico já a considerem em suas legislações, no Brasil, existe um Projeto de Lei nº 1.361/15, de autoria do deputado Arnaldo Faria de Sá (PTB-SP), que considera a pessoa com deficiência aquela com perda auditiva unilateral. A proposta passou pelas comissões de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e da Constituição e Justiça e de Cidadania e, no final de 2022, após novamente voltar em pauta e ser aprovada na Comissão de Constituição e de Cidadania, assim como no plenário da Câmara de Deputados, no dia 22 de dezembro de 2022 foi vetado integralmente pelo ex-presidente da República. Hoje, o que se espera é a entrada da pauta novamente para derrubada do veto em sessão conjunta no Congresso Nacional, porém sem qualquer previsão.

Assim, seu reconhecimento é fundamental, porém há pontos importantes para se pensar/refletir, além da afirmação identitária e que demandará ações e novas políticas públicas, como os conflitos que podem gerar o reconhecimento da surdez unilateral como deficiência auditiva e o impacto que trará aos surdos bilaterais, principalmente no âmbito do mercado de trabalho. Por um lado, está o surdo unilateral que não concorre a mesma vaga que o surdo bilateral, e se concorrer, por uma decisão própria, não avança na seleção, pois não é considerado uma pessoa com deficiência, tendo que, muitas vezes, recorrer à justiça para garantir sua vaga. É o caso de concursos públicos e vagas PCD (pessoas com deficiência), por exemplo, em que o candidato é aprovado e não pode assumir a vaga, pois não é considerado uma pessoa com deficiência. Entra-se na justiça e, dependendo da interpretação do juiz, se for de seu entendimento que o surdo unilateral é pertencente à vaga, ele assume; caso contrário, perde-se a vaga.

Por outro lado, estamos diante de um reconhecimento que pode gerar questionamentos infundáveis e, ao se pensar nas políticas de inclusão social, principalmente de cotas para inclusão no mercado de trabalho voltada para as pessoas com deficiência, é



necessário e justo indagar, por exemplo, em termos técnicos, educacionais, sociais e, especialmente, linguísticos, comunicacionais e de desenvolvimento da linguagem desses indivíduos se são equiparáveis? Uma pessoa surda unilateral concorrendo a uma vaga com uma pessoa surda bilateral congênita ou pré-lingual estão disputando em condições de igualdade? Em uma sociedade na qual a Libras ainda é vista por muitos como linguagem, código, mímica, como língua “acessória”, as empresas que cumprem a oferta de vagas por cotas optariam pelo surdo que não sabe a língua portuguesa oralizada, que se comunica por sua primeira língua ou por um surdo unilateral, falante da língua portuguesa, que escuta e está “adaptado” ao meio ouvinte?

São questionamentos complexos, que precisam de análises e estudos preliminares para não excluir o surdo bilateral usuário de Libras das poucas oportunidades que lhe são asseguradas. No caso das vagas para professores de Libras que devem ser preferencialmente ocupadas por professores surdos, por exemplo, mas qual professor surdo? Em quais condições eles irão disputar tais vagas? Esses são pontos de disputas e tensões que extrapolam o reconhecimento das múltiplas identidades surdas.

Como afirma Boaventura Santos,

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Tais discussões são complexas, mas não podem ser invisibilizadas, precisam ser problematizadas, discutidas até que esse entre-lugar possa ser melhor compreendido, tecido e pacificado.

## **Surdez unilateral: a questão da educação bilíngue**

É fato que a surdez unilateral estabelece uma vivência maior ou quase que prioritária da Língua Portuguesa no caso do Brasil como primeira língua (L1), podendo a Língua Brasileira de Sinais chegar a ser a segunda língua (L2) ou simplesmente não haver interesse na aquisição da língua de sinais, uma vez que a surdez unilateral não limitaria o uso da língua majoritária, no caso, a Língua Portuguesa. Assim, embora talvez esta seja uma escolha particular do surdo unilateral, defendemos o bilinguismo, assim como de uma educação bilíngue, que é garantida no Brasil pelo Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.

Quadros (2005) aponta que saber mais línguas apresenta vantagens no campo cognitivo, assim como nos campos políticos, sociais e culturais. Este conhecimento não representaria uma ameaça, mas sim uma possibilidade maior de manifestações linguísticas em diversos contextos. Assim seria o caso do surdo unilateral conhecendo a Língua Brasileira de Sinais, por exemplo. Haveria uma probabilidade maior do encontro surdo-surdo e isso por si só se evidenciaria na construção de sua identidade surda.

A partir desta compreensão, Nascimento e Santos (2016, p. 199) nos reafirmam que a “proposta de educação bilíngue emerge como uma esperança para a educação de surdos do Brasil e vem como uma possibilidade de tornar acessível à pessoa surda as duas línguas”.

Logo, a educação bilíngue deve

ser ofertada obrigatoriamente aos alunos surdos, desde a educação infantil, uma educação bilíngue na qual a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – é a primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é a segunda. A modalidade oral da Língua Portuguesa é uma possibilidade, mas deve ser trabalhada fora do espaço escolar (PEREIRA; VIEIRA, 2009, p. 65).

Assim, na escola, se o profissional é surdo, o mesmo desempenha uma importância significativa no processo de

aquisição da língua de sinais pelas crianças, pois “é visto como o desencadeador de um ambiente linguístico que favorecerá a aquisição e o aprofundamento do conhecimento da língua de sinais pelos alunos e a sua aprendizagem pelos pais e pelos professores ouvintes” (PEREIRA; VIEIRA, 2009, p. 65-66). Já no caso do profissional ouvinte e até mesmo do surdo unilateral, que a predominância ainda é a língua oral-auditiva, Pereira e Vieira (2009, p. 66) afirmam que é “essencial que seja fluente em língua de sinais, que tenha conhecimento da cultura surda, que reconheça as pessoas surdas, seus alunos e seus colegas surdos, como capazes e a língua de sinais como tendo o mesmo status da língua portuguesa”. As autoras ainda reforçam que cabe a ele possibilitar a aprendizagem da modalidade escrita da língua majoritária.

Se os surdos bilaterais são parte de famílias de pais que falam e ouvem o português, o acesso à Língua Brasileira de Sinais acontece tardiamente em muitos casos, ora porque até mesmo a escola não oportuniza, ora porque alguns pais são contrários e negam o acesso à língua.

Os pais ouvintes precisam descobrir este mundo essencialmente visual-espacial e conhecer a língua de sinais. As crianças surdas e seus pais ouvintes poderiam compartilhar o bilinguismo: língua portuguesa e língua de sinais brasileira e ir além descobrindo os vieses das culturas e identidades que se entrecruzam. Possibilitar a aquisição da linguagem das crianças surdas implicará um desenvolvimento mais consistente do seu processo escolar (QUADROS, 2005, p. 29).

Para Quadros (2005), sem dúvidas, este é sim um desafio tanto para os surdos como para os ouvintes, pois são evidentes a dominância do português, mesmo numa proposta bilingue. Disso, o que é pra ser um processo de inclusão, acaba se caracterizando em práticas de exclusão. A autora ainda afirma que a “questão da língua implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações de professores bilingues, de

professores surdos e de intérpretes de língua de sinais” (QUADROS, 2005, p. 31).

Logo, é preciso sim reconhecer o surdo unilateral, reafirmando sua identidade que é invisibilizada, mas principalmente seu posicionamento político, social e cultural frente aos confrontos diários vivenciados por esta comunidade.

## Referências

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Avila, Eliane Livia reis, Glauce Gonçalves. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-pe.html>. Acesso em: 08 out. 2022.

CARVALHO, Vilmar Fernando; CAMPELLO, Ana Regina e Sousa. A existência de quatorze (14) identidades surdas. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas-TO. v.9, n.14, jul. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NASCIMENTO, Grazielly Vilhana Silva do; SANTOS, Reinaldo do. Aspectos Teóricos e Conceituais da Educação de Surdos: conhecimentos para re/pensar a Prática. In: BEZERRA, Giovani Ferreira (Org.). **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: concepções e práticas**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2016, p. 191-209.

NÓBREGA, Juliana Donato, et al.. Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, 2012.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

PERLIN, Gladis. **Identidades surdas**: palestra proferida durante o Encontro de Instrutores de Língua de Sinais: As Diferentes Identidades Surdas. Disponível em: <https://sites.google.com/site/pesquisassobresurdez/gladis-perlin>. Acesso em: 01 fev. 2023.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Müller de. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES Eulalia (org.) **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005, 26-36.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Silvana Correia; ARAÚJO, Antonieta; CASTELAR, Marilda; MENDES, Nicoleta. As contribuições da psicologia na educação de surdos: o caso do Centro de Educação Especial do Estado da Bahia. *In*: DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 171-190.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: EDUFSC, 2008.

# A PROFISSIONALIDADE DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TESES E DISSERTAÇÕES NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL - (1988-2022).

Eliane Paganini da Silva  
Izabela Karine dos Santos Batista

## Introdução

É importante refletirmos sobre a importância das relações que envolvem o ser professor e se abrir a novos caminhos para pensar o trabalho docente considerando as mudanças que este vem nos suscitando, refletir acerca da relação de pertencimento dos professores com relação à profissão docente colabora fortemente para a construção da identidade docente. Para Arroyo (2000), as imagens e autoimagens dos professores são diversas e difusas, não existindo uma imagem única. Aflora entre os professores, em especial os especialistas (do segundo ciclo do Ensino Fundamental e de Ensino Médio) uma “indefinição profissional e pessoal que tem sua origem na indefinição social” (p. 31).

O objetivo do texto foi mapear as pesquisas sobre os professores da Educação Infantil considerando a profissionalidade docente. Além disso, objetivou-se desvelar se a profissionalidade docente é explorada nas pesquisas acerca dos professores da Educação Infantil; e ainda refletir se as pesquisas fornecem subsídios para que os professores da Educação Infantil possuam clareza do que os identifica como professor e da importância dessa dimensão pedagógica na constituição da profissão docente.

A pesquisa empírica pretendeu levantar por meio de marcadores e delimitações um quantitativo inicial e posteriormente incorrendo em uma análise qualitativa acerca das teses e dissertações produzidas no país que envolvessem a temática. É

importante pontuar que foram utilizadas as plataformas digitais disponibilizadas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação selecionados<sup>1</sup>.

Três palavras chaves foram os “marcadores” para a busca das teses e dissertações: **“Profissionalidade docente; Professor de Educação Infantil; Profissionalidade do professor de Educação Infantil”**. Encontramos um vasto número de trabalhos, especialmente referentes a educação infantil. Em contrapartida trabalhos que pontuassem uma interface entre a profissionalidade docente e a educação infantil foi algo mais difícil de verificar. Trazemos aqui o relato dos resultados obtidos sendo em vista os dois marcos teóricos e ressaltamos a necessidade de haver um maior número de produções que fizessem a relação entre esses campos de conhecimento.

### **Profissionalização docente e educação infantil**

É importante ressaltar que as pesquisas acerca da educação infantil são bastante recentes, como a própria história da educação nos mostra, no Brasil ela se inicia por meio dos jesuítas e como afirma Delval (2007) a instrução, o conhecimento e a felicidade da criança não eram o foco da ação educativa, mas sim a transmissão de valores, crenças e principalmente a formação de cidadãos que fossem “dóceis e obedientes”, ideário que foi amplamente propagado pela “Companhia de Jesus” liderada pelos jesuítas no século XVI.

Já na virada do século XIX para o XX, congressos memoráveis davam início ao que seria a conscientização da sua profissão e após alguns anos a busca do entendimento de como se dava o processo de construção do desenvolvimento das suas competências tendo em vista sua função e profissionalidade (SANTANA, 2012).

---

<sup>1</sup> Utilizamos como critério de seleção dos programas os que possuíam as maiores notas junto à Capes por região.

É possível compreender a profissionalidade conforme ressalta Paganini-da-Silva (2006, p. 26): “Entendemos que profissionalidade poderia ser definida como a profissão do professor em ação [...] Ou seja, a profissionalidade é o professor exercendo sua profissão considerando um determinado contexto histórico.” Nesse sentido o educador constrói e desempenha suas habilidades durante sua caminhada profissional. Percebemos a importância da caminhada que cada professor percorre não somente durante a sua construção como educador, mas como ser humano e como isso reflete de tal maneira, na sua internalização, compreensão e construção profissional (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA; 2005).

É necessário que haja um rompimento com relação a reprodução dos saberes e do instrucionismo herdado do positivismo, além disso se percebe também que a sociedade e as novas gerações necessitam e vão demandar um novo professor, um professor aberto a novas perspectivas educativas e que tenha consciência de sua identidade e do que o define enquanto professor, superando o modelo de mero transmissor de conhecimento (DEMO, 2009).

### **O percurso metodológico: educação infantil e profissionalidade em foco**

Metodologicamente a pesquisa está classificada sob uma vertente teórica que possibilita a articulação entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, conforme assevera Santos Filho e Gamboa (2000) e Bogdan e Biklen (1994). Entendemos que os dados quantitativos pressupõem os dados qualitativos, por isso, na educação acaba sendo defensável a tese da unidade entre esses paradigmas.

A pesquisa do tipo “Estado da Arte”, ou “Estado do conhecimento” (FERREIRA, 2002) foi realizada buscando teses e dissertações com um recorte temporal de 34 anos, ou seja, de 1988 a 2022.



Após leituras e compreensão de artigos e trabalhos para composição do campo teórico foi realizada uma busca bibliográfica por meio da internet e um levantamento de todas as instituições de ensino superior públicas do país. Na sequência selecionamos quais Programas de Pós-graduação em Educação serviriam de aporte para nossa busca nos sites, consideramos a separação por regiões do país, a intenção foi a de encontrar dissertações e teses com as temáticas relacionadas à: “Profissionalidade docente; Professor de Educação Infantil; Profissionalidade do professor de Educação Infantil”.

Considerando as regiões selecionamos as seguintes instituições.

**Quadro 1 – Universidades selecionados por região**

<b>Região</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Nome da Universidade/Sigla</b>
Sul	6	Universidade Federal do Paraná (UFPR) Universidade Estadual de Maringá (UEM) Universidade Estadual de Londrina (UEL) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG) Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Sudeste	8	Universidade de São Paulo (USP) Universidade Estadual de São Paulo (Unesp-Araraquara) Universidade Estadual de São Paulo (Unesp-Marília) Universidade de Campinas (Unicamp) Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Centro-oeste	3	Universidade Federal de Goiás (UFGO) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)
Norte	3	Universidade Federal de Roraima (UFRR) Universidade Federal do Amazonas (UFAM) Universidade Federal do Pará (UFPA)

Nordeste	2	Universidade Federal da Bahia (UFBA) Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)
Dist. Federal	1	Universidade de Brasília (UnB)
<b>Total</b>	<b>23</b>	

Fonte: Dados organizados pelos autores

Utilizando as palavras chaves, já mencionadas obtivemos para as 23 instituições o quantitativo de 284 trabalhos, todos elencados e separados por instituição<sup>2</sup>, na sequência após breve leitura houve um refinamento por meio dos títulos que nos trouxe aos 16 trabalhos selecionados por haver maior aderência à temática e discussão em foco. Na sequência apresentamos por instituição e palavra-chave o quantitativo selecionado.

**Quadro 2 – Quantitativo de teses e dissertações por instituição**

INSTIT.	PALAVRAS-CHAVE			TOTAL
	ED. INFANTIL	PROFISSIONALIDADE	PROF. ED. INFANTIL	
UFPE	0	2	0	2
UFBA	2	0	0	2
UNB	2	2	0	4
UFPA	1	0	0	1
UFMT	1	0	0	1
UFGO	1	1	0	2
UFSCAR	0	1	0	1
UNICAMP	1	0	0	1
USP	1	0	0	1
UEL	0	0	1	1
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>16</b>

Fonte: Dados organizados pelos autores.

<sup>2</sup> Por questão de quantitativo de páginas optamos por não apresentar esses dados de forma integral.

## Análises e reflexões das produções: primeiras aproximações

Apresentaremos no quadro a seguir os dezesseis trabalhos que selecionamos, de acordo com o título, que mais nos pareceram adequados a nossa proposta de reflexão. Dentre esses, algo muito interessante é que quando sua proposta metodológica incluía questionários e entrevistas como coleta de dados havia, por vezes, relatos de professores com anos de profissão afirmando “*que estão na área por questões financeiras, pois elas obtêm um retorno rápido*”. Outros ainda não possuem a preocupação de se especializar, de ampliar conhecimentos para seu aperfeiçoamento, o que, em nosso entender, pode refletir diretamente em seu desempenho enquanto profissional e com relação a formação de uma identidade comprometida com a aprendizagem dos educandos.

**Quadro 3 – Teses e dissertações selecionadas**

UNIV.	TÍTULO	PALAVRA-CHAVE
UFPE	<ul style="list-style-type: none"><li>• CARMO, Priscilla Maria Silva do. <b>PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: DISCURSOS SOBRE A PROFISSIONALIDADE DAS ESTUDANTES/PROFESSORAS EM FORMAÇÃO</b>, 2013.</li><li>• FREITAS, Marlene Burégio. <b>O BRINCAR E A LUDICIDADE COMO SABERES DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUTOS E PARADOXOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA</b>. 2014.</li></ul>	<b>Profissionalidade</b>
UFBA	<ul style="list-style-type: none"><li>• BACELAR, Vera Lúcia Encarnação. <b>PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE, HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO INICIAL</b>, 2012.</li><li>• PEREIRA, Fernanda Almeida. <b>LUDICIDADE E RESILIÊNCIA: como professoras de Educação Infantil lidam com o</b></li></ul>	<b>Profissionalidade do Prof. Educação Infantil</b>

	prazer e o sofrimento no contexto educativo; 2010.	
UNB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ALMEIDA, Fernanda Amaral. <b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESPECÍFICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE</b>, 2009.</li> <li>• DÍAZ, Diego Andrés Barrios. <b>DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE PROFESSORES</b>, 2017.</li> </ul>	<b>Profissionalidade do Prof. Educação Infantil</b>
UNB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SOUZA, Fernando Santos. <b>A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO PEDAGOGO DO GÊNERO MASCULINO INICIANTE</b>, 2017.</li> <li>• OLIVEIRA, Leticia Marinho Eglem de. <b>A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE NO PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>, 2017.</li> </ul>	<b>Profissionalidade</b>
UFPA	• NASCIMENTO, Flávia Costa do. <b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b> , 2017.	<b>Profissionalidade do Prof. Educação Infantil</b>
UFMT	• MUELLER, Glades Ribeiro. <b>O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERRA NOVA DO NORTE – MT</b> , 2013.	<b>Profissionalidade do Prof. Educação Infantil</b>
UFGO	• RODRIGUES, Vânia Ramos. <b>O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS RURAIS</b> , 2018.	<b>Profissionalidade do Prof. Educação Infantil</b>
UFGO	• BIANCO, Rita de Cassia R. Del. <b>PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM PROJETOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES DO ESTADO DE GOIÁS</b> , 2009.	<b>Profissionalidade</b>
UFSCAR	• MAGALHÃES, Elisa Gomes. <b>FORMADORES DE PROFESSORES:</b>	<b>Profissionalidade</b>

	ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO DE SUA PROFISSIONALIDADE, 2016.	
UNICAM	• SILVA, Ana Maria Santana da. <b>A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA</b> , 2003.	<b>Profissionalidade do Prof. Educação Infantil</b>
USP	• SILVA, Talita Dias Miranda e. <b>TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA ORAL DE VIDA</b> , 2012.	<b>Profissionalidade do Prof. Educação Infantil</b>
UEL	• PROSCÊNCIO, Patricia Alzira. <b>CONCEPÇÃO DE CORPOREIDADE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA AÇÃO DOCENTE</b> ; 2011.	<b>Professor Ed. Infantil</b>

Fonte: Dados organizados pelos autores.

O quadro 3 apresenta a quantidade e os títulos das pesquisas que selecionadas para proceder uma análise mais detalhada compondo um panorama do arcabouço de pesquisas relacionadas a temática em foco. Esse quantitativo ficou abaixo do esperado, tendo em vista a quantidade de tempo selecionado em nosso recorte teórico e o quantitativo geral encontrado. Para “**Profissionalidade docente**”, foram elencados seis trabalhos, para “**Professor de Educação Infantil**” apenas um trabalho e para “**Profissionalidade do professor de Educação Infantil**” encontramos um total de sete trabalhos relacionados.

Os trabalhos, de forma geral, apresentam informações acerca das dificuldades no início de carreira dos professores que ingressam na educação infantil. Alguns relatos, muito semelhantes indicam certa angústia dos educadores quando passam de alunos para atuar como professores, agora com sua própria sala de aula, com seus alunos e com uma série de atribuições didáticas, pedagógicas e de gestão e planejamento, o que denota um impacto significativo no desenvolvimento da profissionalidade desses docentes. A insegurança ou ainda a falta de experiência é muitas vezes negligenciada pela escola e ambiente escolar, dificultando um momento tão complexo.

Não é raro que as professoras e professores iniciantes tenham suas aulas atribuídas em turmas numerosas e cheias de dificuldades. Como afirma Antonio Nóvoa (2009): O educador que acaba de se formar não pode ficar com as piores turmas nem ser alocado nas unidades mais difíceis, sem acompanhamento. Para esse autor o professor aprende a ser professor lecionando.

A profissionalidade do professor da educação infantil é pouco explorada nos trabalhos que observamos. As questões relacionadas a escolha profissional também permeiam essa profissionalidade, tendo em vista as pesquisas analisadas a questão de gênero também é algo que aparece no âmbito da educação infantil já que existem poucos educadores do gênero masculino neste nível de ensino. A esse respeito algumas características apresentadas para a escolha são que, os que optam pelo caminho da educação infantil recebem influência de algum membro da família como avós, mães ou alguém próximo do seu convívio. Entretanto, os que iniciam suas atividades na educação infantil se sentem coagidos e muitas vezes pressionados pela quantidade de mulheres no ambiente, se sentindo observado e até mesmo confrontado, segundo relatos desses participantes em pesquisas que apresentaram essa abordagem.

Com relação a sua função, os trabalhos indicam que quando os educadores são questionados sobre e no que pode ser melhorado, relutam sobre o assunto, mas o descaso acerca da sua profissão é uma fala uníssona, seja a quem está a anos na profissão ou até mesmo ao que está iniciando. Problemas estruturais, ausência de uma gestão democrática e participativa, até mesmo a falta de incentivo e muitas vezes de informações acabam que por defasando a área que já não tem sido assistida da forma na qual precisa. (RODRIGUES, 2018). Essas questões foram observadas em muitos trabalhos o que indica uma crise na profissão, como aponta Paganini-da-Silva (2006).

Na sequência apresentamos os resultados analíticos de cada um dos trabalhos selecionados, o que nos permite visualizar de forma ampla quais as discussões e pretensões dos estudos elencados. No processo de análise destacamos: título; autor e ano

da produção; problematização; objetivos; metodologia; resultados e disponibilizamos o link de acesso para cada trabalho<sup>3</sup>.

**Quadro 4** – Relação de Universidades e trabalhos encontrados a respeito da profissionalidade dos professores da Educação Infantil – 1988-2022

REGIÃO SUL	
<b>UNIVERSIDADE</b>	UEL
<b>TÍTULO</b>	Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente.
<b>AUTOR/ANO</b>	PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira, 2011
<b>PROBLEMA</b>	Professoras que se baseiam no Senso Comum, condicionando as crianças a atividades infantis sem fundamentos teóricos.
<b>OBJETIVOS</b>	Compreender a corporeidade, verificando se a relação entre sua concepção e docência.
<b>METODOLOGIA</b>	Abordagem qualitativa, com coletas de dados. Incluindo entrevistas semiestruturada e observações em salas de aula.
<b>RESULTADOS</b>	O processo de formação dos professores necessitam de temas mais peculiares e sendo assim temas que incluam a corporeidade.
<b>LINKS</b>	<a href="http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000157070">http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000157070</a>

REGIÃO NORTE	
<b>UNIVERSIDADE</b>	UFPA
<b>TÍTULO</b>	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência de um curso de formação continuada;
<b>AUTOR/ANO</b>	NASCIMENTO, Flávia Costa do, 2017.
<b>PROBLEMA</b>	Se houve contribuição para a educação infantil e aperfeiçoamento do educador numa formação continuada.
<b>OBJETIVOS</b>	Perceber se houve contribuições na formação continuada de professores na Ed. Infantil
<b>METODOLOGIA</b>	Fundamentado na teoria histórico-cultural. Ocorreram pesquisas com análises documental e empírica.

<sup>3</sup> Cabe ressaltar que este era o link de acesso no momento em que a coleta foi realizada.

<b>RESULTADOS</b>	A formação continuada provocou mudanças que refletiram tanto na educação das crianças como no papel do educador.
<b>LINKS</b>	<a href="http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9497">http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9497</a>

<b>REGIÃO NORDESTE</b>	
<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>UFBA</b>
<b>TÍTULO</b>	Professores de educação infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial.
<b>AUTOR/ANO</b>	BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação, 2012.
<b>PROBLEMA</b>	Observar a formação do Prof. Da Ed. Infantil, relacionando a ludicidade, sua história e sua formação profissional no curso de pedagogia.
<b>OBJETIVOS</b>	Compreender se a ludicidade se faz presente em todos os aspectos da vida e se implica na sua profissionalidade.
<b>METODOLOGIA</b>	Abordagem qualitativa e o método autobiográfico. Com análises documentais, entrevistas semiestruturada e memorial.
<b>RESULTADOS</b>	A ludicidade se faz presente na sua vida desde de sempre e ela acaba sendo limitada na iniciação do curso de pedagogia.
<b>LINKS</b>	<a href="https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12960">https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12960</a>
<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>UFBA</b>
<b>TÍTULO</b>	Ludicidade e resiliência: como professoras de Educação Infantil lidam com o prazer e o sofrimento no contexto educativo.
<b>AUTOR/ANO</b>	PEREIRA, Fernanda Almeida, 2010.
<b>PROBLEMA</b>	Como a ludicidade é mencionada na construção da profissionalidade dos educadores infantis.
<b>OBJETIVOS</b>	Identificar a ludicidade que estar presente na construção de educadores e dos seus saberes profissionais que a educação infantil necessita
<b>METODOLOGIA</b>	Numa pesquisa exploratória através de questionários e observação. No qual as análises são baseadas através da teoria de Bardin.
<b>RESULTADOS</b>	A ludicidade está presente em toda vida e não somente na fase infantil e ambiente educacional. Ele se apresenta em vários momentos interligando conhecimento a partir da formação continuada
<b>LINKS</b>	<a href="https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9250">https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9250</a>



<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>UFPE</b>
<b>TÍTULO</b>	Pesquisa e prática pedagógica: discursos sobre a profissionalidade das estudantes/professoras em formação.
<b>AUTOR/ANO</b>	CARMO, Priscilla Maria Silva do, 2013.
<b>PROBLEMA</b>	Discutir o atual currículo vivido no curso de Pedagogia, pensando de que forma o educador constrói sua profissionalidade.
<b>OBJETIVOS</b>	Identificar nos projetos curriculares do curso de Pedagogia sua contribuição para a pesquisa e prática pedagógica para a formação do profissional da educação infantil.
<b>METODOLOGIA</b>	Foi utilizado a Teoria Metodológica Qualitativa de dados. Coletado através de questionários, discussões e documentos selecionados a partir de entrevistas.
<b>RESULTADOS</b>	A aproximação do ambiente de atuação da carreira docente, acarreta uma insegurança frente a realidade escolar. Onde ocorre diversos conflitos na constituição da sua formação
<b>LINKS</b>	<a href="https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13282">https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13282</a>
<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>UFPE</b>
<b>TÍTULO</b>	O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola.
<b>AUTOR/ANO</b>	FREITAS, Marlene Burégio, 2014.
<b>PROBLEMA</b>	A ludicidade e o brincar como saberes da profissionalidade da educação infantil.
<b>OBJETIVOS</b>	Compreender como as educadoras agem na educação através das brincadeiras, utilizando os saberes da sua profissionalidade.
<b>METODOLOGIA</b>	Foram realizadas pesquisas em campo com abordagem Histórico-dialética utilizando ferramentas como observação participativa, análise de documentos e entrevistas semiestruturada.
<b>RESULTADOS</b>	A escola possui um ambiente lúdico, mas as educadoras se tornam limitadas e infelizmente acabam limitando e muitas vezes não escutam da criança o seu brincar.
<b>LINKS</b>	<a href="https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13005">https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13005</a>

<b>REGIÃO SUDESTE</b>	
<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>UNICAMP</b>
<b>TÍTULO</b>	A professora de educação infantil e sua formação universitária.
<b>AUTOR/ANO</b>	SILVA, Ana Maria Santana da, 2003.
<b>PROBLEMA</b>	A atuação do professor da educação infantil.
<b>OBJETIVOS</b>	Descrever a formação de professores da educação infantil no curso de pedagogia.
<b>METODOLOGIA</b>	Foram utilizadas ferramentas com análise documental com amostras quantitativa.
<b>RESULTADOS</b>	A formação do educador infantil é voltada para a Pré-escola. E a criança e infância ganhar um olhar mais humano dos educadores.
<b>LINKS</b>	<a href="http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252183">http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252183</a>
<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>UFSCar</b>
<b>TÍTULO</b>	Formadores de professores: aspectos da constituição de sua profissionalidade.
<b>AUTOR/ANO</b>	MAGALHÃES, Elisa Gomes, 2016.
<b>PROBLEMA</b>	Falta de pesquisas relacionadas a formação da profissionalidade de educadores infantis.
<b>OBJETIVOS</b>	Compreender alguns processos de aprendizagens da constituição da profissionalidade de professores em exercício nos anos iniciais.
<b>METODOLOGIA</b>	Teoria metodológica (auto) biográfica desenvolvida em ambiente digital. Através do curso Online realizado pela USFCAR. Análises e reflexões acerca do resultado do curso.
<b>RESULTADOS</b>	As experiências do professor influenciaram na formação de novos professores.
<b>LINKS</b>	<a href="https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7563">https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7563</a>
<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>USP</b>
<b>TÍTULO</b>	Trajetórias de formação de professoras de educação infantil: história oral de vida;
<b>AUTOR/ANO</b>	SILVA, Talita Dias Miranda e, 2012.

<b>PROBLEMA</b>	Acompanhar um determinado número de professores em sua trajetória de formação e uma proposta de formação continuada.
<b>OBJETIVOS</b>	Compreender os processos de formação e elucidar a história de formação e da profissionalidade esclarecendo seus significados e escolhas.
<b>METODOLOGIA</b>	Através da História Oral de vida e abordagem biográfica.
<b>RESULTADOS</b>	As professoras de educação infantil não optaram para serem professoras, mas foram seduzidas pelas condições nas quais a profissão proporcionaria.
<b>LINKS</b>	<a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/td-28092012-151546/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/td-28092012-151546/pt-br.php</a>

<b>REGIÃO CENTRO-OESTE</b>	
<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>UFGO</b>
<b>TÍTULO</b>	Profissionalidade docente em projetos de cursos de pedagogia de Universidades do Estado de Goiás.
<b>AUTOR/ANO</b>	BIANCO, Rita de Cassia R. Del, 2009.
<b>PROBLEMA</b>	Características dos projetos de cursos de pedagogia a partir dos anos de 1970 até os dias atuais.
<b>OBJETIVOS</b>	Verificar conceitos e suposições pertinente a profissão, a profissionalidade e os saberes docentes.
<b>METODOLOGIA</b>	Foram realizadas pesquisas bibliográficas e análises do projeto de cursos de Pedagogia em diversas Universidades do estado de Goiás.
<b>RESULTADOS</b>	Foi observada uma contradição histórica e efêmera no profissional. No qual possui vários confrontos acerca do que passara no campo educacional.
<b>LINKS</b>	<a href="https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/8720">https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/8720</a>
<b>UNIVERSIDADE</b>	
<b>UFGO</b>	
<b>TÍTULO</b>	O trabalho docente na educação infantil em escolas rurais.
<b>AUTOR/ANO</b>	RODRIGUES, Vânia Ramos, 2018.
<b>PROBLEMA</b>	Como configuram os trabalhos das professoras de educação infantil nas escolas rurais
<b>OBJETIVOS</b>	Como se dá a construção do trabalho, qual relação do profissional com o trabalho, conhecer e analisar o trabalho, identificar as educadoras, sua formação, atuação e condições de trabalho.
<b>METODOLOGIA</b>	O trabalho foi realizado de forma empírica, onde foram utilizadas entrevistas, questionários semiestruturado

	possuindo referência pelo materialismo Histórico-Dialético.
<b>RESULTADOS</b>	A inexistência de categorias para educadores da instituição, juntamente com salas multiseriadas. Reforçam a indisponibilidade de uma estrutura de qualidade e a desvalorização do profissional sendo assim, não proporcionando formações iniciais e continuado para os educadores.
<b>LINKS</b>	<a href="https://mestradoeducacao.jatai.ufg.br/p/23967-vania-ramos-rodrigues">https://mestradoeducacao.jatai.ufg.br/p/23967-vania-ramos-rodrigues</a>
<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>UFMT</b>
<b>TÍTULO</b>	O desenvolvimento profissional da docência de professoras da educação infantil de Terra Nova do Norte – MT.
<b>AUTOR/ANO</b>	MUELLER, Glades Ribeiro, 2013.
<b>PROBLEMA</b>	Como as educadoras em Terra Nova do Norte/MT entendem a construção do seu desenvolvimento profissional construído na ed. Infantil
<b>OBJETIVOS</b>	Compreender a construção e o desenvolvimento dos educadores infantis em sua ingressão ao campo profissional.
<b>METODOLOGIA</b>	Foi utilizado o método qualitativo, abordando estudos do caso, tomados com ferramentas de entrevistas semiestruturada. Sendo guiado pelo quadro teórico de formação do professor
<b>RESULTADOS</b>	Por ser início de ingressão das profissionais nas quais foram abordadas. Compreende-se que elas estão no processo de formação da compreensão do que é infância, docência, percursos identitários e de aprendizagens que desconstrói e constrói.
<b>LINKS</b>	<a href="http://ri.ufmt.br/handle/1/946">http://ri.ufmt.br/handle/1/946</a>

<b>DISTRITO FEDERAL</b>	
<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>UNB</b>
<b>TÍTULO</b>	Formação profissional específica no contexto da Educação Infantil de qualidade.
<b>AUTOR/ANO</b>	ALMEIDA, Fernanda Amaral, 2009.
<b>PROBLEMA</b>	Formação específica do profissional da educação infantil.
<b>OBJETIVOS</b>	Discutir as relações entre a formação profissional específica e a qualidade da educação infantil.

<b>METODOLOGIA</b>	Foi utilizado o método qualitativo com ferramentas como questionário exploratório, entrevistas, observações participativas e análise do PPP.
<b>RESULTADOS</b>	A formação específica na educação infantil necessita ser mais explorada, percebendo que este tema não possui clareza para os profissionais que possuem dificuldade de unir a prática a teoria.
<b>LINKS</b>	<a href="http://repositorio.unb.br/handle/10482/4073">http://repositorio.unb.br/handle/10482/4073</a>
<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>UNB</b>
<b>TÍTULO</b>	Docência na educação infantil: a constituição subjetiva de professores.
<b>AUTOR/ANO</b>	DÍAZ, Diego Andrés Barrios, 2017.
<b>PROBLEMA</b>	Os aspectos da constituição da subjetividade do professor da educação infantil.
<b>OBJETIVOS</b>	Explorar os aspectos que integram a constituição subjetiva do professor da educação infantil.
<b>METODOLOGIA</b>	Através de análises e observações. Foram utilizadas educadoras para o entendimento do objeto de estudo de caráter processual
<b>RESULTADOS</b>	Na docência o professor constrói e passa por um processo tanto de crescimento pessoal quanto do profissional. Descobrimo a si e o outro.
<b>LINKS</b>	<a href="http://repositorio.unb.br/handle/10482/24351">http://repositorio.unb.br/handle/10482/24351</a>
<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>UNB</b>
<b>TÍTULO</b>	A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante.
<b>AUTOR/ANO</b>	SOUZA, Fernando Santos, 2017.
<b>PROBLEMA</b>	A mediação na construção da profissionalidade e do processo de inserção do gênero masculino na educação infantil.
<b>OBJETIVOS</b>	Buscar quais elementos constituem a construção da profissionalidade docente de pedagogos do gênero masculino na Educação infantil
<b>METODOLOGIA</b>	Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores iniciantes utilizando o materialismo histórico-dialético.
<b>RESULTADOS</b>	Possui uma contradição no processo de formação da profissionalidade pois perpassam uma autoridade mais ao mesmo tempo possui uma vulnerabilidade
<b>LINKS</b>	<a href="http://repositorio.unb.br/handle/10482/31583">http://repositorio.unb.br/handle/10482/31583</a>

<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>UNB</b>
<b>TÍTULO</b>	A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil.
<b>AUTOR/ANO</b>	OLIVEIRA, Leticia Marinho Eglen de, 2017.
<b>PROBLEMA</b>	Analisar a construção da profissionalidade nos primeiros cinco anos de inserção do professor da educação infantil.
<b>OBJETIVOS</b>	Compreender o trabalho docente na formação da carreira, caracterizar as dificuldades e descobertas do início da docência na educação infantil em várias dimensões.
<b>METODOLOGIA</b>	Foi aplicado uma abordagem quanti-qualitativa. Realizando levantamento bibliográfico entre teses e outros documentos. Também se aplicou um questionário e foram realizadas entrevistas.
<b>RESULTADOS</b>	Entender primeiramente o que é ser professora da educação infantil. A partir desse pressuposto buscar a identificar conhecimentos específicos, sua dificuldade na área, descobertas e conquistas. Para que haja um domínio sobre a atividade profissional.
<b>LINKS</b>	<a href="http://repositorio.unb.br/handle/10482/23763">http://repositorio.unb.br/handle/10482/23763</a>

Fonte: Dados organizados pelos autores

Percebemos, como já ressaltado, uma certa escassez acerca dos trabalhos com a temática específica sobre a profissionalidade do professor da Educação Infantil. Em várias teses e dissertações aparece a importância da educação vivenciada pelo professor em sua trajetória como aluno e como isso refletiu nas suas ações dentro da sala de aula. Essa análise é possível tendo em vista que a metodologia de vários trabalhos analisados exibe narrativas pessoais como entrevistas e pesquisas de campo, como também a própria narrativa do autor/aluno.

Destarte, muitos trabalhos relataram a relevância da formação continuada para o processo formativo e de sua constituição enquanto docente e no desenvolvimento de sua profissionalidade. Este processo formativo sem dúvida faz parte de um bom ambiente de trabalho. O professor não é mero transmissor de conhecimento, é também um pesquisador (PIMENTA, 2002) e quando boas condições são disponibilizadas é possível explorar, pesquisar e

indagar sobre diversas situações do cotidiano escolar não somente para seu crescimento pessoal, mas também profissional, se valorizando e construindo competências para exercer sua profissão com segurança.

### **Considerações finais**

O objetivo desse trabalho foi mapear as pesquisas sobre os professores da Educação Infantil acerca da profissionalidade docente.

Utilizamos a pesquisa exploratória do tipo “Estado da Arte” como recurso metodológico. A demarcação temporal foi de trinta e quatro anos e as buscas se deram nos repositórios de Pós-graduação em educação de todas as regiões do país. Foram encontradas duzentos e oitenta e seis teses e dissertações, após um refinamento com base na leitura prévia dos títulos chegamos a dezesseis trabalhos, os quais foram analisadas considerando alguns itens importantes para um trabalho acadêmico.

Esta busca nos possibilitou conhecer um pouco mais sobre as pesquisas realizadas tendo em vista a nossa temática e os marcadores que elencamos “Profissionalidade docente; Professor de Educação Infantil; Profissionalidade do professor de Educação Infantil, além disso, a pesquisa possibilitou avaliarmos a importância de discutir mais as temáticas da educação infantil atrelada a temática da identidade e profissionalidade docente.

Em alguns trabalhos percebeu-se que ainda há uma dificuldade de os profissionais se definirem enquanto tais na especificidade da área de educação infantil, porém para estabelecer tal debate seria necessário uma análise mais apurada dos mesmos, o que podemos realizar como continuidade desse trabalho. Esperamos que esta realidade possa mudar e que haja possibilidades de novas pesquisas na área.

## Referências

ALMEIDA, Fernanda Amaral. **Formação profissional específica no contexto da educação infantil de qualidade**, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 256p.

BACELAR, Vera Lúcia Encarnação. **Professores de educação infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial**, 2012. Tese(doutorado em educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia.

BIANCO, Rita de Cassia R. Del. **Profissionalidade docente em projetos de cursos de pedagogia de Universidades do Estado de Goiás**, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CARMO, Priscilla Maria Silva do. **Pesquisa e prática pedagógica: discursos sobre a profissionalidade das estudantes/professoras em formação**, 2013. Dissertação (Mestrado em educação contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, Pernambuco.

DELVAL, J. **A escola possível: democracia, participação e autonomia**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DÍAZ, Diego Andrés Barrios. **Docência na educação infantil: a constituição subjetiva de professores**, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII - Dossiê: Diferenças, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, nº 79, ago. 2002.



FREITAS, Marlene Burégio. **O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil**: contributos e paradoxos da formação continuada na escola. 2014. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

MAGALHÃES, Elisa Gomes. **Formadores de professores**: aspectos da constituição de sua profissionalidade, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo.

MUELLER, Glades Ribeiro. **O desenvolvimento profissional da docência de professoras da educação infantil de Terra Nova do Norte – MT**, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, Mato Grosso.

NASCIMENTO, Flávia Costa do. **Formação de professores da educação infantil**: a experiência de um curso de formação continuada, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, Pará.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Leticia Marinho Eglem de. **A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na Educação Infantil**, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal.

PAGANINI-DA-SILVA, E. **A profissionalização docente**: identidade e crise. 2006. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade estadual Paulista. Araraquara, São Paulo.

PEREIRA, Fernanda Almeida. **Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes de uma creche universitária**: desafios e probabilidades; 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia.

PIMENTA, S. G. A formação do professor necessário para a escola cidadã. **Revista de Educação** (Lisboa), Salvador, v. 29, p. 08-22, 2002.

PROSCÊNCIO, Patricia Alzira. **Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente**; 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná.

RODRIGUES, Vânia Ramos. **O trabalho docente na educação infantil em escolas rurais**, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Jataí, Goiás.

SANTANA, D. R., A função da mulher na educação infantil: mãe ou professora? In: **IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”**. UESB, 2012.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 111p.

SILVA, Ana Maria Santana da. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas. Campinas, São Paulo.

SILVA, Talita Dias Miranda e. **Trajetórias de formação de professoras de educação infantil: história oral de vida**, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo.

SOUZA, Fernando Santos. **A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante**, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Distrito Federal.



## DO OUTRO LADO DA PONTE: APONTAMENTOS SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NO GOVERNO TEMER

Vanessa Alves Bertolleti  
Adriana Salvaterra  
Antonio Marcos Dorigão

### Introdução

Esse artigo pretende tecer apontamentos sobre a concepção de educação no governo Michel Temer (2016-2018), 37º presidente do Brasil, segundo desde a redemocratização a ascender ao posto máximo eletivo na república brasileira após impeachment do presidente eleito. Seu governo pode ser pensado como uma espécie de transição conquistada e imposta pela elite empresarial, midiática e política do país para encerrar a primeira fase democrático-popular petista no comando da política brasileira (2003-2015). Este movimento abriu caminho para o retorno do neoliberalismo mais radicalizado no país, que seria ainda mais acelerado nos anos subsequentes com a ascensão da extrema-direita que viria a chegar ao poder em 2019 amparada, aí sim, por uma vitória eleitoral.

Essa transição foi planejada mesmo antes do impeachment da presidente Dilma Rousseff e proposta publicamente como carta de intenções aos interesses engajados no processo que culminou na queda da governante petista. A síntese deste projeto foi organizada ao redor de um documento, agora histórico, chamado Ponte para o Futuro, em que o partido do então vice-presidente, Michel Temer, apresenta um conjunto de metas que deveria pautar a gestão pública brasileira. Na primeira parte desse trabalho, examinaremos a concepção política de sociedade deste projeto e nos deteremos às ideias voltadas à Educação nele expostas.

Na segunda parte, entraremos mais profundamente na implementação da Ponte para o Futuro, examinando mais cuidadosamente as iniciativas que foram colocadas em prática no governo Temer. Nesse sentido, mais do que propriamente examinar um conjunto de medidas voltadas à Educação, optamos por nos debruçar sobre o conjunto de ideias, valores e determinações políticas, sociais e econômicas que pautaram o governo e influenciaram na Educação de maneira objetiva. Por fim, damos especial atenção a duas dimensões da Educação no período mais propriamente dita: a superior e o Ensino Médio.

### **A carta de intenções**

O jurista brasileiro Michel Miguel Elias Temer Lulia chegou ao máximo poder eletivo do país a partir de um complexo e intrincado contexto político. De longa carreira pública<sup>1</sup>, Temer era um dos principais articuladores do PMDB, motivo pelo qual foi escolhido pelo PT para compor a chapa presidencial como vice de Dilma Rousseff nas duas eleições por ela vencidas, em 2010 e 2014. Diante da crise institucional experimentada pela presidenta em seu segundo mandato, que se desenrolou em um controverso processo

---

<sup>1</sup> O primeiro cargo público de Michel Temer foi ainda no Governo de São Paulo em 1964, como oficial de gabinete de Ataliba Nogueira. Em 1970 chegou ao cargo de procurador de São Paulo e elevado em 1983 ao posto de procurador-geral do Estado. Dali, ocupou ainda a função de secretário de Segurança Pública, cargo que lhe deu a visibilidade necessária para a trajetória eleitoral no PMDB, aliado de Francisco Montoro. Foi eleito constituinte e considerado membro influente nas formulações da Constituição de 1988 e a partir daí ocupou múltiplos mandatos na Câmara Federal. Sua carreira como jurista foi fundamentalmente baseada em seus conhecimentos a respeito da Constituição do Brasil, tendo obras a respeito com múltiplas edições. Se tornou presidente do PMDB de 2001 a 2010, deixando o cargo apenas quando assumiu a posição de vice-presidente da República. (Biblioteca da Presidência: Biografia Michel Temer: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/michel-temer/biografia-1/biografia> acesso em 20/02/2023).

de impeachment<sup>2</sup>, o PMDB de Temer se aliou à oposição que sua chapa havia derrotado nas urnas para apresentar um outro projeto de governo que não o eleito democraticamente nas últimas eleições.

O programa chamado “Ponte para o Futuro” foi apresentado pelo PMDB em 2015 e imediatamente reconhecido pelo ambiente político, empresarial e midiático como uma espécie de carta de intenções caso o processo que castigava Dilma culminasse em um impeachment e Temer, como vice, herdasse seu posto. Era, por assim dizer, uma vasta agenda que prometia mudar os rumos da gestão pública caso o PMDB chegasse à presidência. Tomamos como fonte, usada aqui como expressão da recepção da mídia engajada com os setores empresariais, a análise do projeto feita pela coluna Terraço Econômico, de Arthur Mota, do portal Infomoney, autodeclarado “o maior site especializado em mercados, investimentos e negócios no Brasil”:

O programa do PMDB intitulado Uma Ponte para o Futuro foi lançado no final de outubro de 2015 e esperamos que seja o norte dos programas de um eventual governo Temer. Com muito mais coragem do que os programas de outros partidos que se dizem liberais, “Uma Ponte Para O Futuro” aborda o que se tem de mais consensual dos estudos econômicos sérios, com buscas à eficiência estatal, liberdade, crescimento econômico e enriquecimento da nação (Terraço Econômico, Infomoney, 4 de maio de 2016).

Segundo o editor do Terraço Econômico, alguns dos principais pontos do plano seriam: “construir uma trajetória de equilíbrio fiscal duradouro, com superávit operacional e a redução progressiva do endividamento público”; “estabelecer um limite

---

<sup>2</sup> O tema foi amplamente debatido no espaço público brasileiro de 2016 ao tempo presente, havendo consenso em uma vasta corrente do campo crítico que se tratou de um golpe parlamentar de Estado. O artigo não pretende debater este tema, mas indica, em linhas gerais, os argumentos que sustentam essa tese na coletânea: *Por que gritamos golpe?* (Boitempo, 2016), obra na qual uma série de políticos e de intelectuais de relevo criticam o processo político que levou Michel Temer à presidência da república.

para as despesas de custeio inferior ao crescimento do PIB, através de lei, após serem eliminadas as vinculações e as indexações que engessam o orçamento”; “alcançar (...) a estabilidade de relação Dívida/PIB e uma taxa de inflação no centro da meta de 4,5%, que juntos propiciarão básicos reais em linha com uma média internacional de países relevantes -e taxa de câmbio real que reflita nossas condições relativas de competitividade”; “executar uma política de desenvolvimento centrada na iniciativa privada, por meio de transferência de ativos que se fizerem necessárias<sup>3</sup>”; “reformular amplamente o processo de elaboração e execução do orçamento público”; “estabelecer uma agenda de transparência e de avaliação de políticas públicas, que permita a identificação dos beneficiários, e a análise dos impactos do programas”, uma vez que “o Brasil gasta muito com políticas públicas com resultados piores do que a maioria dos países relevantes”; “na área trabalhista, permitir que as convenções coletivas prevaleçam sobre as normas legais”; esforço de simplificação tributária com “desoneração das exportações e dos investimentos”; “racionalização dos procedimentos burocráticos e assegurar ampla segurança jurídica para a criação de empresas e para a realização de investimentos, com ênfase nos licenciamentos ambientais que podem ser efetivos sem ser necessariamente complexos e demorados”; “prioridade no desenvolvimento tecnológico” para dar às empresas do país competitividade internacional – “hoje formam-se mais advogados e contadores que engenheiros” (IDEM).

A conclusão de Arthur Mota, embora receosa com o que ele chamou de pragmatismo que marcou o PMDB na vida pública brasileira, é particularmente elogiosa - “o Plano Uma ponte para o Futuro é um documento advindo de um partido com a coragem política de tocar no assunto” – e despudoradamente otimista:

---

<sup>3</sup> A radiografia que permite essa análise não é nova e permite inclusive uma metáfora pouco inspirada. Segundo a coluna: “o Estado está falido. Mas é um Estado que tem propriedades. Infelizmente ele reluta em vender sua casa de campo, suas propriedades desnecessárias à sua gestão” (IDEM).

Em suma, a agenda de país que o programa “Uma Ponte Para O Futuro” traz é de melhor eficiência da despesa pública, um ambiente mais convidativo para os negócios, sejam eles nacionais ou internacionais e um aumento da escala comercial brasileira, abrindo espaço para o maior desenvolvimento tecnológico dos nossos produtos. O saldo líquido desta agenda, daqui alguns anos, será de uma nação mais rica e democraticamente mais madura.

Como bem percebeu o mercado e os analistas que com ele dialogavam, se tratava de um projeto de radicalização da gestão pública orientada para fins empresariais, afastando o Estado de atribuições sociais fundamentais e responsabilizando e empoderando os empresários, lhes garantindo ainda, mediante um arcabouço legitimador da chamada segurança fiscal, a separação do interesse público do orçamento governamental. Era, portanto, uma carta de intenções do partido do vice-presidente, amplamente apoiado por mídia corporativa e diversos fatores da sociedade, que se propunha a reorientar o governo que havia vencido as eleições com outra plataforma. Era o ensejo de um retorno com base antidemocrática<sup>4</sup> ao projeto neoliberal, ainda que este não vencesse uma eleição presidencial no país pelo menos desde 1998.

## **A educação na Ponte para o Futuro**

O documento Ponte para o Futuro era uma carta de intenções e de sinalização para os variados operadores da política nacional

---

<sup>4</sup> Aliás, Temer disse abertamente, uma fala simplificadora mas particularmente curiosa, que Dilma sofreu o impeachment porque não quis implementar a Ponte para o Futuro. “Há muitíssimos meses atrás, nós lançamos um documento chamado ‘Ponte para o Futuro’, porque verificávamos que seria impossível o governo continuar naquele rumo e até sugerimos ao governo que adotasse as teses que nós apontávamos naquele documento. Como isso não deu certo, não houve a adoção, instaurou-se um processo que culminou, agora, com a minha efetivação como presidente da República”. Ver discurso na sede da American Society/Council of the Americas, disponível no canal oficial da instituição: <https://youtu.be/7AdLvOPfbWc> (acesso em: fevereiro de 2023).



do que estava disponível na linha sucessória da presidência da república caso houvesse comunhão de interesses no caminho do impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Embora pouco específico e em linhas gerais fortemente generalista, ele assentava as bases para as mais diversas áreas daquilo que se podia esperar como projeto de país caso Temer chegasse à presidência.

Em meio a outros tantos temas, pouco mais de três parágrafos das 19 páginas do documento Ponte para o Futuro eram dedicados à educação. Em linhas gerais, o texto revisitava velhos argumentos que se tornaram amplamente difundidos na chegada do neoliberalismo na educação brasileira na década de 1990, como “vivemos o tempo do conhecimento”, ou “o destino e o lugar das pessoas na sociedade e na economia são definidos por seu acesso ao conhecimento”, “a educação (...) liberta o indivíduo das restrições da pobreza, da origem familiar e da situação na estrutura de classes” ou que “só a educação pode” elevar a mobilidade social. (Uma Ponte para o Futuro, PMDB, 2015) e apresentava um radiografia e propunha prioridades:

Nas últimas décadas o Brasil realizou grandes progressos na educação. Universalizou o acesso ao ensino fundamental, ampliou muito as matrículas no ensino médio e conseguiu implantar um sistema eficiente de avaliação de resultados. Infelizmente, estas avaliações revelam que, apesar dos grandes progressos na matrícula, os resultados de nossa educação ainda são muito insatisfatórios em todo o ciclo básico. Estamos sempre nos últimos lugares quando comparados aos melhores países do mundo, mesmo alguns com renda inferior à nossa. Os testes mostram que nossa maior deficiência está no ensino inicial: mais da metade dos alunos da quarta série não estão funcionalmente alfabetizados. Por isso, a principal prioridade da educação brasileira deve ser a melhoria do ensino nas séries iniciais. É aqui que se define o lugar que a criança vai ocupar na sociedade quando tornar-se adulta. As maiores deficiências das etapas posteriores da educação têm aqui a sua origem. O Brasil já acumulou as observações e o conhecimento necessários para identificar os principais problemas técnicos na má

qualidade do ensino fundamental. Apesar dos resultados médios não serem bons, há numerosos casos de experiências bem sucedidas, inclusive em localidades periféricas e mais pobres. Ou seja, podemos fazer muito melhor. Na divisão de tarefas entre os entes da federação, o ensino fundamental é de competência dos municípios e o ensino médio está sob a responsabilidade dos Estados. Como estas são as etapas críticas do processo educacional, que vão condicionar as seguintes, o Governo Federal precisa de um protagonismo muito maior do que tem tido até hoje, para assegurar que, na diversidade do país, as crianças brasileiras, onde quer que vivam, tenham as mesmas oportunidades de educação e de conhecimento. Estamos nos referindo a orientações, à supervisão, mas também a recursos (IDEM).

Outro ponto que ganhava especial atenção era o Ensino Médio, no documento chamado por sua nomenclatura mais antiga:

O ensino de 2º grau no Brasil precisa de uma reforma completa. A estruturação dos currículos pressupõe exclusivamente uma preparação genérica para o ensino superior. O aproveitamento final é muito pequeno. A conclusão desta etapa não habilita o aluno para coisa alguma, a não ser os exames de ingresso na Universidade, embora se saiba que a maioria dos alunos encerra aí sua formação escolar. Na União Europeia, 50% dos alunos do ensino secundário optam pela educação profissional, enquanto no Brasil apenas 8% o fazem, por falta de incentivo ou de oferta (IDEM).

Sem tempo a perder, o documento listava sete pontos fundamentais que reorientariam a gestão pública no que tange à educação, na Ponte para o Futuro: 1) a prioridade para a educação básica, sobretudo Ensino fundamental e médio; 2) a busca no que chamou de “qualidade do aprendizado na sala de aula”; 3) a participação mais ativa das instâncias federais no Ensino Básico; 4) criar desdobramentos a partir dos processos avaliativos e seus resultados; 5) uma promessa em qualificação e incentivo dos professores de ensino básico; 6) a criação de um programa federal que almejasse certificar professores “de 1º e 2º grau” e criar

pagamentos adicionais às suas remunerações regulares; 7) a “diversificação” do Ensino Médio “de acordo com a vocação e interesse dos alunos” (IDEM).

### **Atravessando a ponte para o futuro**

Michel Temer chegou ao poder, primeiro interinamente depois em definitivo, com o impeachment de Dilma Rouseff e governou de 2016 até o final de 2018. Vice-presidente democraticamente eleito na chapa que coligava PT e PMDB, ele se valeu de uma ampla base de opositores derrotados eleitoralmente para criar caminho para seu governo. Para se ter uma ideia do tamanho do deslocamento entre o que havia sido decidido pelas urnas em 2014 e os rumos da política nacional no período, um dos temas fundamentais de suporte ao governo Temer fora em todo seu mandato a participação do PSDB<sup>5</sup>, partido dos candidatos derrotados por Lula e Dilma em 2002, 2006, 2010 e 2014. Fiel ao documento norteador, Temer se esforçou para implementar uma série de compromissos que havia assumido com a base que contribuiu para o enfraquecimento e derrubada de Dilma Rousseff, adotando uma série de políticas severamente impopulares que tocaram em direitos históricos da cidadania brasileira.

Sobre o que chamaram de “espoliação das políticas de proteção social em demérito de qualquer compromisso com os trabalhadores e segmentos mais pauperizados” do período Temer, Sousa e Soares elaboraram a noção de “contrarreforma e recuo civilizatório”. Algumas das ações que sinalizam essa ideia pelas autoras elencados foram a Emenda Constitucional 95, que congelou o gasto público para áreas como Saúde, Educação e Assistência Social por 20 anos, o caráter e a base social que trabalhou em favor da contrarreforma trabalhista,

---

<sup>5</sup> Sobre isso, ver “Após cobranças, Temer acerta maior participação do PSDB no governo”, Folha de São Paulo, 18/08/2016, disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/08/1804306-apos-cobrancas-temer-acerta-maior-participacao-do-psdb-no-governo.shtml> (acesso em: fevereiro de 2023).

a contrarreforma da Previdência. A reorientação da gestão pública, Soares e Souza nos lembram, não feriram os compromissos com os rentistas da chamada dívida pública e empoderaram setores empresariais com projetos como a abertura de acesso às riquezas do subsolo brasileiro, sobretudo petróleo, dinâmicas diversas de isenção fiscal e refinanciamento ou perdão de dívidas. Nas palavras das autoras: “Em síntese, trata-se de retirar os parcos recursos dos trabalhadores e transferi-los a quem lucrou e concentrou a riqueza neste país” (SOUZA & SOARES, 2019, p.5-7).

O impacto do projeto, que colocava em prática os conceitos apresentados na Ponte para o Futuro, pôde ser captado em uma piora nas condições de vida da população brasileira. Em pouco menos de dois anos de governo Temer já era possível captar em indicadores sociais um aumento de número entre pobres e miseráveis (SOUZA & SOARES, 2019) – e em alguns anos, depois de outras tantas degradações políticas que não teremos tempo de, por ora, tocar, o Brasil voltaria ao mapa da fome. Não está no escopo deste artigo tecer uma longa crítica às políticas de ajustes e austeridade fiscal que vieram à tona como suposta saída para as crises capitalistas que se apresentaram em diversas localidades do mundo na segunda década do século XXI, das quais o Brasil foi mais um dos países afetados. No entanto, se faz urgente aclarar, apoiando-nos na criteriosa obra de referência sobre o tema escrita pelo professor da Brown University Mark Blyth (2017). Por ora, para que não pequemos por omissão, lembremos de sua fundamental conclusão examinando a austeridade como política econômica e conjunto de ideias: “A austeridade não funciona” (BLYTH, 2017, p.321):

Enquanto o registro fóssil contém alguns casos que parecem ser “consolidações fiscais expansionistas” (...) ou esses casos são motivados por outros fatores que não os que os defensores da autoridade apresentam, ou simplesmente esses defensores percebem mal o caso. As expectativas que levam à confiança são realmente um conto de fadas. Os poucos casos positivos que conseguimos encontrar explicam-se facilmente pela desvalorização da moeda e

pelos pactos flexíveis com sindicatos. Em geral, o emprego da austeridade como política econômica tem sido tão eficaz a nos trazer paz, prosperidade e, fundamentalmente, uma redução sustentada da dívida, como a Horda Dourada mongol foi a fomentar o desenvolvimento da *dressage* olímpica. Trouxe-nos, em vez disso, políticas de classe, distúrbios, instabilidade política, mais dívida do que menos, homicídios e guerra. Nenhuma vez “fez o que diz no rótulo” (BLYTH, 2017, p.321).

Pensando a partir dessa perspectiva, é importante inserir a Educação como um dos setores afetados pela nova orientação dos gastos públicos. Por isso, mais do que propriamente verificar os projetos e encaminhamentos do governo Temer para a pasta, cabe compreender de que maneira a dinâmica de destruição do tecido social acaba por afetar as múltiplas dimensões educacionais. Nesse sentido, tanto as carreiras de profissionais ligados à Educação quanto as mais variadas necessidades estruturais foram afetadas, certamente influenciando de maneira mais abrangente que as medidas específicas do governo para a área são capazes de indicar. Um caso que ilustra bem como essa dinâmica se compreende e se desdobra para além das políticas propriamente voltadas para a educação é bem exposta por Mancebo (2018) quando contextualiza as consequências de uma política de corte de gastos na trajetória histórica de políticas para as instituições de ensino superior.

Segundo a autora, a conjuntura de crise política e econômica as IES foram afetadas diretamente “pela recessão e pelos cortes sistemáticos advindos da federação e de diversos entes federativos” (MANCIBO, 2018, p. 884). Com uma peculiaridade: pelo fato deste movimento de cortes se dar após um movimento de expansão nos governos petistas, as instituições acabaram por ficar com a “amarga tarefa de reconfigurar diversos procedimentos internos, para fazer frente à expansão (do período anterior) que lhes legou mais alunos, cursos, campi e forte interiorização, sem o devido financiamento”. Isso origina um abandono na infraestrutura física e de outras funções que em tese fariam parte

da universidade pública – sendo dela, a extensão, um tripé que sem recursos tem dificuldades absolutas de se desenvolver. A autora ainda lembra que mesmo o ensino, que acaba por se tornar começo, meio e fim das IES em processos de cortes radicais de gastos acabam sendo obrigados a se voltar a exigências próprias do mercado ou mesmo de EAD, tendo ainda de lidar com um crescente movimento de evasão (MANCEBO, 2018, p. 884-886).

Mancebo acrescenta, ainda, que a fragilidade da carreira docente, inserida nesse contexto que trazia como leitmotiv a própria desregulamentação do trabalho, acaba também por recriar um ambiente em que a precarização se torna norma e abrange a educação em seus mais variados níveis:

Diversos governos, além do federal, têm adotado, de forma mais recorrente, “alternativas” para reduzir o custo da força de trabalho, por meio da implementação de variadas estratégias de precarização, com vistas à transformação das relações de trabalho e redução da folha de pagamento. Uma situação que vem se generalizando e que está requerendo investigações mais aprofundadas refere-se à terceirização da força de trabalho auxiliar – mas que poderá ser estendida para os trabalhadores das atividades-fins -, incluindo contratos com empresas que negam aos funcionários, inclusive, direitos trabalhistas básicos e proteção (MANCEBO, 2018, p. 885)

Não é de se imaginar que isso é acentuado em níveis avassaladores quando se refere à educação privada, que desregulamentadas de maneira organizada e criteriosa a partir de sua qualidade, se esmeram orgulhosamente em projetos empresariais que se orgulham entre seus acionistas pela alta capacidade lucrativa com investimento “racional” – muitas vezes atendendo demandas de investidores e fundos de atuação no capital financeiro. Segundo Mancebo, “esses fundos investiram quantias altíssimas em empresas educacionais e induziram processos de reestruturação nessas instituições, visando à redução de custos, à racionalização administrativa e ao uso de gestão claramente empresarial” (IDEM).

Se essas dinâmicas podem ser captadas de distintas maneiras por políticas que são exteriores à pasta específica da Educação, o governo Temer guardou para área – cumprindo uma promessa da Ponte para o Futuro – um projeto que talvez possa ser pensado como um exemplo mais bem acabado do que a elite econômica brasileira, a mídia capitalista e seus representantes políticos têm para a Educação: o novo Ensino Médio. Emprestamos, a seguir a descrição sintética do programa elaborada por Paulo Romualdo Hernandez, que se dedicou a uma análise pormenorizada buscando compreender “o que o Estado pretende alterar na realidade concreta do Ensino Médio”. Segundo Hernandez:

A lei 13.415, que trata da reforma do Ensino Médio, entre outras providências, determinou a progressiva ampliação da carga horária dessa etapa da educação básica até tornar-se ensino de tempo integral. Essa ampliação veio acompanhada pelo estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento que “definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio”. Entretanto, impôs limite ao cumprimento da BNCC, que não deve ser superior a 1.800 horas. Neste limite, flexibilizou aos sistemas de ensino a escolha de quantas e quais disciplinas ofertar aos estudantes, excetuando-se as que são obrigatórias: português, matemática e inglês. Apresenta, ainda, uma inovação para compor o currículo, também em forma de flexibilização, na criação de itinerários formativos, com cinco arranjos curriculares, a serem organizados pelos sistemas de ensino, segundo relevância que atribuam e possibilidades que tenham em ofertá-los. Assim, parte da carga horária deve ser destinada à BNCC, até um máximo de 1.800 horas, e a outra parte para itinerários formativos (HERNANDES, 2019, p.2).

Como afirmou Eliza Bartolazzi Ferreira (2017), a contrarreforma do Ensino Médio trouxe “um conteúdo que tende a aprofundar as desigualdades escolares”, e foi “forjada por um grupo restrito de atores ligados fortemente aos interesses privatistas e mercantis” (FERREIRA, 2017, p.294). Segundo Ferreira, a concepção de educação que marca a iniciativa se

simplifica no estabelecimento de um currículo padrão que foca em matemática e na língua materna, seguindo uma agenda globalmente desenhada por interesses capitalistas ao redor de uma nova ideia de educação. Nessa ideia, os processos se sustentam pelos testes e resultados e se reproduzem com a gestão que se baseia em índices supostamente objetivos que acabam por pressionar o trabalho docente e com baixo financiamento. Em suma, sob a égide de uma autodeclarada missão de modernização que tem como meta “reduzir a educação (e o conhecimento) a funções mínimas de acordo com as necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea. Tarefa essa que deverá ser cumprida crescentemente pelos mercados educacionais” (FERREIRA, 2017, p.304).

Se a concepção de Educação do Ensino Médio de Temer traz um arcabouço institucional que pouco valoriza a educação para além da instrumentalização capitalista, no contexto de sua implementação, ele se estrutura dentro do modelo que a gestão pública comprometida com o pacto ao redor da Ponte para o Futuro porque flexibiliza diversas áreas do conhecimento, abrindo espaço para a radicalização das amarras do projeto de austeridade e os frequentes cortes de orçamento público das mais variadas maneiras, que podem ir desde a precarização do trabalho docente e dos demais profissionais relacionados ao ramo da educação até o abandono à formação intelectual minimamente holista e crítica com qualquer potencial de pensar a realidade de maneira mais abrangente. Ademais:

As várias formas de flexibilizar o currículo do Ensino Médio, para os sistemas de ensino, deverão trazer desigualdades acentuadas a essa etapa da educação básica. Escolas com maior poder econômico poderão utilizar o tempo dos seus estudantes com ensinamentos significativos para o seu desenvolvimento científico e cultural, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais. Enquanto isso, as escolas mantidas pelo Poder Público, para as classes populares, poderão proporcionar a seus estudantes doses homeopáticas de conteúdos escolares com formação aligeirada



profissionalizante ou profissional, que poderão ser ministradas por graduados não licenciados. A escolha das disciplinas e dos arranjos curriculares será dos sistemas de ensino, de acordo com as suas condições de oferta, e não considerando o desejo dos estudantes (HERNANDES, 2019, p. 15).

## **Considerações finais**

Ainda é cedo para termos a exata dimensão do que representou o governo Temer no processo histórico da república brasileira. Escrevemos essas palavras nos primeiros meses do terceiro governo Lula, início do quinto governo do Partido dos Trabalhadores eleito no século. Nesse sentido, é pouco criterioso e inexato propor elaborações mais definitivas que desenham periodizações e análises políticas estruturais.

O que é possível afirmar é que Michel Temer ascendeu ao poder de maneira controversa e usou de sua vasta experiência parlamentar para dar sustentação política a um projeto de sociedade que certamente trouxe graves consequências para a sociedade brasileira. O fato do jurista ter sido sucedido por Jair Messias Bolsonaro torna o período especialmente danoso para uma ampla gama de assuntos ligados a valores sociais, dos quais evidentemente a Educação sempre fará parte.

Se esse período, que começa com a destituição de Dilma e se encerra com a posse de Lula em 2023, terá sido um hiato de retrocesso em um longo período de expansão democrática ou uma expressão intermitente dos obstáculos que a elite impõe para qualquer projeto popular existir no país, serão os próximos anos que irão nos dizer. O que é possível, por ora, afirmar, é que em pouco tempo, o governo Temer conseguiu impor uma série de compromissos de uma agenda radicalmente antipopular e que nem as duas décadas anteriores foram capazes de criar uma proteção sólida capaz de resguardar as conquistas e nem as próximas gerações comprometidas com a coisa pública terão facilidade para corrigir.

## Referências

BLYTH, Mark. **Austeridade: a história de uma ideia perigosa.** Tradução de Freitas e Silva, São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A Contrarreforma do Ensino Médio no Contexto da Nova Ordem e Progresso. **Educ. Soc. Campinas**, v. 38, nº 139, Abril/Junho, 2017.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Revista do Centro de Educação (UFMS)**, v.44, 2019.

JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica do Brasil: breve análise da Educação Superior. **Educ. Soc. Campinas**, v.38, nº 141, p. 875-892, 2017.

SOUZA, Giselle; SOARES, Morena Gomes Marques. Contrarreformas e recuo civilizatório: um breve balanço do governo Temer. **Ser Social**, 44, jan-jun, p.11-28, 2019.

### Fontes primárias

FOLHA DE SÃO PAULO. **Após cobranças, Temer acerta maior participação do PSDB no governo**, 18 de agosto de 2016. disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/08/1804306-apos-cobrancas-temer-acerta-maior-participacao-do-psdb-no-governo.shtml>. (Acesso em : fevereiro de 2023).

INFOMONEY. **Uma ponte para o futuro: analisando os seus pilares**, Terraço Econômico, 4 de maio de 2016.

PMDB. **A travessia Social: Uma ponte para o futuro**, 2015, [https://complemento.veja.abril.com.br/pdf/travessia%20social%20-%20pmdb\\_livreto\\_pnte\\_para\\_o\\_futuro.pdf](https://complemento.veja.abril.com.br/pdf/travessia%20social%20-%20pmdb_livreto_pnte_para_o_futuro.pdf) (Acesso em: fevereiro de 2023).



# A TRAMITAÇÃO DA LDB Nº 4.024/61 E O EMBATE SOBRE A ESCOLA PÚBLICA E A ESCOLA PRIVADA

Adriana Salvaterra  
Antônio Marcos Dorigão  
Vanessa Alves Bertolleti

## Introdução

O presente estudo procura discutir os embates havidos entre a escola pública e escola privada quando da discussão e aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, a Lei 4.024/61, expressos na imprensa maringense.

Desde a exigência de sua implantação pela Constituição de 1946, até sua aprovação, em 20 de dezembro de 1961, percebe-se acaloradas discussões entre Católicos e o grupo renovador, representados pelos defensores do escolanovismo, essas discussões perpassaram as páginas d'O Jornal de Maringá.

Entendemos que os embates entre Católicos e Liberais, ocorridos nesta época, em defesa de interesses distintos, leva à compreensão do contexto educacional atual.

Questiona-se: Em que medida a vinculação de artigos acerca da tramitação LDB 4024/61, na imprensa local serviu para o estabelecimento de um pensamento de conformação e aprovação da comunidade local diante das escolas públicas e privadas, representada pela ala conservadora da Igreja Católica?

Para maior compreensão das questões assinaladas, o estudo bibliográfico fundamentado em fontes primárias e secundárias, apresentaremos na primeira parte a contextualização histórica primeira LDB, desde a exigência de sua implantação pela Constituição de 1946, até sua aprovação, em 20 de dezembro de 1961 e na segunda parte, analisaremos o conteúdo de artigos publicados pelo então Arcebispo Diocesano Doam Jaime Luiz

Coelho (26/06/1916-05/8/2013) n'O Jornal de Maringá acerca da tramitação e aprovação da referida Lei.

### **Os debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61**

A Lei 4024, de 1961, primeira LDB, aprovada após um considerável período de discussão no Congresso Nacional, revelou-se um instrumento de mútua cooperação entre a rede privada, representada pela ala conservadora da Igreja Católica e os defensores da escola pública, sem mudanças significativas na educação brasileira. Para maior compreensão das questões assinaladas, é necessário um breve recuo histórico que demonstre o contexto das discussões acontecidas no período.

O projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação emanou da exigência do artigo 5º, inciso XV, alínea d, da Constituição Federal de 18 de setembro de 1946. De acordo com Otaíza Romanelli, os princípios liberais da Carta de 1946

[...] que asseguravam direitos e garantias individuais inalienáveis, estavam visivelmente impregnados do espírito democrático tão próprio das reivindicações sociais do século em que vivemos. Foi assim, pois, que, ao aliar garantias, direito e liberdade individuais, com intervenção do Estado para assegurar essas garantias, direito e liberdade a todos a Constituição de 1946 fugiu à inspiração da doutrina econômica liberal dos séculos anteriores para inspirar-se nas doutrinas sociais do século XX. Nisso ela se distanciava também da ideologia liberal-aristocrática esposada pelas nossas elites, no antigo regime (ROMANELLI, 1978, p.171).

Assim, foi com base na doutrina presente na Carta Magna de 1946, e para cumprimento do artigo supracitado, que se impôs à União a tarefa de fixar as diretrizes da educação nacional. Foi para dar sustentação à tal exigência que Clemente Mariani (1900-1981), então Ministro da Educação e Saúde, instalou, em 29 de abril de 1947, uma comissão formada por educadores de variadas

tendências, com o objetivo de elaborar o anteprojeto da LDB. A comissão era presidida pelo educador Lourenço Filho (1897-1970). Tem início, então, “um dos períodos mais fecundos da luta ideológica em torno dos problemas da educação” (ROMANELLI, 1978, p. 171).

Sob a presidência de Lourenço Filho, foram designadas três subcomissões que, dirigidas pelos respectivos presidentes, eram responsáveis por um determinado segmento educacional: o ensino primário, cujo presidente foi Almeida Junior; ensino médio, que teve Fernando de Azevedo como presidente, e o ensino superior com Pedro Calmon à presidência.

Após a elaboração do anteprojeto pela comissão, o Ministro Clemente Mariani realizou algumas alterações que cumpriam sobejamente os anseios do grupo que detinha o poder. Saviani (2007) evidencia o fato de que, embora a educação finalmente estivesse no meio de um amplo debate, ela continuaria pensada em termos mais conservadores, do que aberta aos desafios da modernização da produção, na medida em que as alterações propostas saíam dos recintos governamentais.

Ao discorrer sobre a manutenção da perspectiva modernizadora, Saviani se refere ao pensamento propagado pelos escolanovistas na década de 1920, que se fizeram representar majoritariamente por dezesseis membros na referida comissão. O significado político da ação do Congresso na aprovação dessa lei culminou em um desenvolvimento lento que recaiu sobre o processo e não sobre o resultado final.

Os debates entre o deputado Gustavo Capanema e o governo originaram várias mudanças no projeto e, no momento de sua aprovação, a lei não respondia mais, por completo, a nenhuma das partes que disputavam a hegemonia ideológica na elaboração do mesmo. A estratégia de conciliação resultou em mudanças não significativas, e permaneceram as condições que ora prevaleciam na esfera educacional.

O Marechal Eurico Gaspar Dutra (18/05/1883-11/06/1974) esteve na presidência do Brasil no período de 1946 a 1951, foi nesse

período que aconteceram as discussões sobre o anteprojeto da LDB. Sua atuação como presidente esteve atrelada aos interesses ideológicos norte-americanos. O suicídio de Getúlio Vargas, em 1954, marcou o princípio da decadência de projeto de desenvolvimento autônomo, uma vez que com a eleição de Juscelino Kubitschek (1902-1976), em 1956, houve o estímulo para a entrada do capital estrangeiro no país e a tentativa de conciliação entre o modelo político nacional desenvolvimentista com o modelo econômico de substituição de importações, agenciando, assim, a cooptação entre o capital nacional e o estrangeiro.

De acordo com Maria Luisa dos Santos Ribeiro (2003), essa nova articulação econômica refletiu na organização social e política da sociedade, uma vez que aproximou a UDN e o PSD, duas das maiores forças políticas do Brasil. Esses se constituíram nos principais defensores do desenvolvimento da sociedade submissa ao capital internacional, entretanto, mobilizados pela desestabilização do capital nacional e pelo movimento de organização das classes populares, cada vez mais crescente desde a década de 1950, passaram à investida que culminou com o golpe de 1964.

As discussões da comissão instituída culminaram no anteprojeto de lei que, após analisado pelo Ministro Clemente Mariani, passou por pequenas alterações e deu origem ao projeto da LDB, que foi encaminhado pelo Presidente da República à Câmara Federal, em 29 de outubro de 1948. Iniciava-se assim o longo período de treze anos de debate até a aprovação da LDB.

Notadamente, em 29 de maio de 1957, aconteceu a primeira discussão sobre o projeto de lei da LDB que, nessa segunda fase, caracterizou-se pela disputa entre a escola pública e a escola privada, esta última representada pela Igreja Católica. O debate educacional que polemizou o litígio do público e do privado, na tramitação da LDB, teve como principais protagonistas o professor Anísio Teixeira (1900-1971) e a alta hierarquia da Igreja Católica, representada pelo Arcebispo de Porto Alegre, D. Alfredo Vicente Scherer (1903-1996).

A gênese da discussão se deu quando Anísio Teixeira, ao participar do I Congresso Estadual de Educação Primária,

realizado em Ribeirão Preto, de 16 a 23 de setembro de 1956, proferiu uma conferência intitulada “A Escola pública, universal e gratuita”, em que apresentava a defesa da escola pública, e a considerava como uma instituição escolar genuinamente democrática. O levante católico se deu no mês de novembro do mesmo ano, quando o deputado Pe. Fonseca da Silva, em seu pronunciamento no plenário da Câmara Federal, referiu-se a Anísio Teixeira como comunista e conectou o conteúdo da conferência por ele proferida à teoria marxista. Após a análise do conteúdo da conferência, a comissão emitiu um parecer que foi aprovado por unanimidade pelo conselho da ABE em reunião realizada em 7 de janeiro de 1957. Em resumo, o parecer concluiu que o discurso de Anísio Teixeira era compatível com os ideais de educação almejados pela democracia ocidental e que não existe relação entre os princípios de John Dewey e a “doutrina do determinismo econômico” de Marx (SAVIANI, 2007).

Entretanto, a Igreja Católica não se deu por vencida e, sob a liderança de D. Alfredo Vicente Scherer (1903-1996), os bispos do Rio Grande do Sul elaboraram um memorial que ficou conhecido como “Memorial dos Bispos”, que criticava as ações de Anísio Teixeira e do INEP a fim de afastarem da direção do instituto. O que estava em causa era o que ele representava, e que estava resumido no título de sua conferência:

A luta pela implantação e consolidação de uma escola verdadeiramente pública, universal e gratuita. E a Igreja sentiu-se ameaçada, pois interpretou que, universalizando-se a escola pública e gratuita, ela se estenderia a todos e atenderia a todas as necessidades educacionais da população (SAVIANI, 2007, p. 288).

O acirrado debate, que tomou amplas proporções, envolveu boa parte dos meios de comunicação e acarretou na apresentação de um novo substitutivo no Congresso Nacional, realizado pelo deputado udenista Carlos Lacerda. O substitutivo pautava-se nas conclusões obtidas no III Congresso Nacional dos Estabelecimentos



Particulares, realizado em janeiro de 1948, que defendia os interesses desse grupo. Basicamente, o “substitutivo Lacerda” representou uma substancial alteração ao conteúdo do primeiro projeto.

De acordo com o substitutivo, caberia ao Estado repassar os recursos às instituições privadas, e o ensino público se daria supletivamente. Os defensores da escola pública, os Liberais, opunham-se ao projeto, pois para este grupo o ensino era obrigatoriedade do governo, que deveria primar também pela manutenção da laicidade da escola.

Assim, o foco da discussão se deslocou da figura de Anísio Teixeira e teve início outro duelo. De um lado, os defensores da escola privada, representada pela Igreja Católica com o apoio dos proprietários das escolas privadas, do outro lado, educadores, intelectuais e pesquisadores defendiam a escola pública e gratuita para todos. De acordo com Saviani (2007), dentre os defensores da escola pública era possível definir três correntes básicas de pensamento: a corrente liberal idealista; a corrente liberal pragmatista e a corrente da tendência socialista.

Florestan Fernandes foi o principal líder da tendência socialista. Tal corrente se distanciava da tendência liberal-idealista e da tendência liberal-pragmatista, pois considerava a educação resultado de determinantes sociais. Sua atuação frente aos debates da LDB contribuiu para que as discussões chegassem às camadas populares da sociedade. Em 1959, a corrente liberal-pragmatista, liderada por Fernando de Azevedo, estruturou o movimento em defesa da escola pública no manifesto “Mais uma vez convocados”, como uma forma de retomada das diretrizes educacionais redigidas 27 anos antes pelos Pioneiros da Educação Nova.

Percebe-se que no manifesto “Mais uma vez convocados”, assim como nas bases de discussão da escola privada, o foco não estava na questão pedagógico- didático, como em 1932 no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

Em 25 de fevereiro de 1960, após aprovação pela Câmara dos Deputados, o projeto foi levado ao senado. As discussões no Congresso Nacional iniciaram-se em 1961, e foi aprovado pela

comissão de constituição e justiça e pela comissão técnica especializada em educação e cultura. Assim, a primeira LDB foi sancionada pelo presidente João Goulart, em 20 de dezembro de 1961, e passou a vigorar em 1962.

### **A ratificação do pensamento ideológico Igreja Católica em defesa da Escolas Privadas na sociedade maringense**

O embate ideológico que se deu na tramitação e aprovação da primeira LDB nº 4024/61, envolveu diversos segmentos da sociedade brasileira em específico a Igreja Católica, que defendia os interesses das escolas privadas. As páginas d'O Jornal de Maringá, periódico que circulou na cidade pelo longo período de 1953 a 1991, serviram de espaço de propagação e conformação do pensamento em defesa das escolas privadas. A hegemonia no campo educacional pela Igreja Católica perpassou um período significativo na história do Brasil.

Conforme as contribuições de Gomes (2006), mesmo após a separação entre a Igreja e o Estado, ocorrida com a proclamação da República, os católicos continuaram a se articular a fim de restaurar, mesmo que em parte, os privilégios que detiveram até então. A partir daí, a educação, sob a “bandeira da escola católica”, assumiu de fato o objetivo de auxiliar o restabelecimento da hegemonia do pensamento religioso (GOMES, 2006, p. 4).

Merece destaque o fato de que na coluna Por um Mundo melhor há um discurso em defesa das escolas privadas. É importante lembrar que nessa época havia na cidade de Maringá três grandes instituições confessionais católicas privadas: o Colégio Santa Cruz, dirigido pelas Irmãs Carmelitas da Caridade de Vedruna, que aqui se instalaram em 1952, o Colégio Santo Inácio, cuja instalação se deu em 1957, e o Colégio Marista de Maringá, trazido à cidade em 1958.

Os questionamentos sobre a LDB, que até então se pautavam na centralização e descentralização da educação, passaram a enfatizar os recursos destinados à escola pública e à escola privada,

aos objetivos da educação, à forma de administração do ensino e ao conceito de liberdade. Essa discussão passou a se fazer presente nas páginas d'O Jornal de Maringá. O primeiro exemplar do jornal, que se encontra nos arquivos da biblioteca municipal de Maringá, de 03 de março de 1960, apresenta na coluna Por um Mundo melhor um artigo sobre a aprovação do projeto da LDB pela Câmara Federal.

COLUNA POR UM MUNDO MELHOR – PROJETO DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO: A aprovação do projeto de diretrizes e bases da educação pela Câmara Federal está provocando manifestações no país que seriam extremamente proveitosas caso estivessem sendo feitas de boa fé, o objetivo real e efetivo de debater a reforma do ensino no país. Ao que parece, entretanto, o que se está fazendo é uma grande montagem publicitária, para desacreditar no espírito do público, a própria idéia de reformar o ensino. Ainda ontem chegou de São Paulo a notícia que professores da Faculdade de Filosofia vão enviar ao Senado uma representação condenando o projeto aprovado pela Câmara. Dizem os autores da referida notícia que não obstante reconheçam a existência de dispositivos muito bons no projeto, os defeitos são tais que só resta apelar para o esclarecido espírito de patriotismo que tem caracterizado os eminentes senadores da República no sentido de sua rejeição, afim de que novos estudos sejam feitos 'por especialistas'. Como se verifica os autores da algaravia montada em torno deste projeto botam por fim a calva à mostra. Afinal de contas o Brasil não é um país de desmemoriados para que seja preciso historiar novamente os feitos que cercam a tramitação do ensino. Todos sabem que a Lei de Diretrizes e Bases se arrasta a doze anos no Congresso. Durante esse tempo, cinco ou seis substitutivos foram elaborados para aperfeiçoar e atualizar o primitivo projeto apresentado, ao tempo do governo Dutra pelo Ministério da Educação. Nos anos de 1958 e 1959 a matéria entrou num ritmo de relativa aceleração e o projeto foi integralmente reelaborado por uma comissão de representantes de todos os partidos que tem assento na Câmara. Depois de debatido, revisto e discutido por todos os lados foi, o projeto aprovado no plenário por unanimidade (O JORNAL DE MARINGÁ, 3 de março de 1960, p. 2)

Ao demonstrar seu descontentamento pelos segmentos que se posicionavam contrários ao resultado da aprovação do projeto pelo plenário da Câmara e propunham novas mudanças, a Igreja enfatiza o longo processo já percorrido pelo projeto. Assim, o artigo deixa claro seu posicionamento em relação à imediata aprovação do projeto. Também ressalta que a tramitação desse projeto se estendia por doze anos e foi alterado pelos substitutivos apresentados, o que culminou na reestruturação do projeto inicialmente apresentado.

O artigo não explicita claramente em favor de quem advogava tais substitutivos, e classifica algumas manifestações em favor da escola pública de má fé e de não contribuírem com o debate da reforma do país, o que demonstra a não neutralidade do jornal, que se fazia porta-voz de uma ideologia. Isso posto, é importante enfatizar que a educação era apresentada como a “redentora” de todos os problemas apresentados na sociedade, inclusive na manutenção da ordem da pública, por isso o discurso da Igreja perpassava pela autoridade “natural” da família sobre a educação dos filhos.

Ao veicular na Coluna Por um Mundo Melhor artigos sobre a LDB a Igreja deixa claro que se trata de um tema consideravelmente importante para a instituição. A preocupação da Igreja Católica diante da não aprovação do Substitutivo Carlos Lacerda foi tema também na coluna Por Um Mundo Melhor de 16 de março de 1960.

COLUNA POR UM MUNDO MELHOR – A DEMOCRACIA NEM TODOS A COMPREENDEM: A batalha de liberdade do ensino acabou, parcialmente, suprimindo a vitória em favor da democracia e da verdade. Mas uma minoria barulhenta – teleguiada por forças ocultas – inconformada com o legítimo resultado, desencadeou uma corrente de protestos junto a Câmara Federal e ao Senado, pedindo a este que rejeite o substitutivo Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ora o que temos a responder aos inconformados é apenas o seguinte: não compreende a democracia e não são dignos de viver sob sua tutela, sob a bandeira, sob a vivência democrática do país. Quem é digno da democracia sabe reconhecer, respeitar e enquadrar-se dentro dos princípios claros definidos, legítimo que devem reger, a

sociedade, para o bem comum da mesma. Pois bem à sociedade, ficou provado que no tocante ao ensino, os princípios e os resultados reais são os seguintes: A liberdade de ensino reconhece que à família cabe escolher com propriedade, o gênero de educação que deve dar aos filhos (O JORNAL DE MARINGÁ, 16 de março de 1960, p. 2).

Para a Igreja, o Substitutivo Lacerda contemplava as aspirações cristãs, uma vez que garantia os direitos da família, bem como a liberdade da escola confessional. Essa liberdade é compreendida pela Igreja sob o prisma da escolha cristã, pois advoga que a educação dos filhos deve ser dada de acordo com as preferências da família. O controle exclusivo da atividade educacional pelo Estado é atribuído pela Igreja como um preceito socialista, pois limita o indivíduo ao despotismo. O Substitutivo Lacerda alvitrava o domínio da educação pela sociedade civil e defendia de certo modo, um modo de privatização do ensino, pois propunha o financiamento da educação privada pelo Estado sob o argumento da liberdade do ensino. Outro elemento importante apresentado no artigo é ênfase dada à inoperância da escola pública. Mais uma vez é reforçada a idéia por parte do articulista, de ser legítima e necessária a contribuição financeira do Estado à rede privada, que majoritariamente estava a serviço da Igreja Católica. O Substitutivo Lacerda apresentava inicialmente a defesa da família como responsável pelo direcionamento da educação dos filhos, conforme o artigo 3º assim escrito: “A educação da prole é direito inalienável e imprescritível da família”. Em seguida, o artigo 4º apresenta a escola como extensão da família, com a seguinte redação: “A escola é, fundamentalmente, prolongamento e delegação da família”. Finalmente, o artigo 5º aponta o real objetivo do substitutivo, assim descrito:

Para que a família por si ou por seus mandatários, possa desobrigar-se do encargo de educar a prole, compete ao Estado oferecer-lhe os suprimentos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja estimulando a iniciativa particular, seja

proporcionando ensino oficial gratuito ou de contribuição reduzida (ROMANELLI, 1978, p. 174).

Percebe-se aqui que o real interesse do substitutivo não estava centrado na liberdade de ensino ou no direito da família, e sim na defesa de aquisição de recursos destinados ao ensino privado. Cumpre destacar que o discurso que envolve a destinação dos recursos à rede privada vinha sempre calcado aos direitos da família, que tinham sua base filosófica nas sociedades que representavam a missão educadora da Igreja.

A ampliação do sistema escolar passa a ser objeto de luta estimulada pelas camadas populares e, contraditoriamente, estava sob o controle da elite que buscava conter o movimento popular em ascensão no Brasil. Deste modo a liberdade de ensino defendida pelos católicos, na verdade revelava-se na acomodação da educação ao modelo econômico do privatismo, ratificado no alargamento do mercado e do conseqüente lucro das escolas privadas:

O ensino particular, no Brasil, atende à maioria dos alunos em todos os cursos; É certo que o ensino fornecido pelo governo, não tem possibilidade de atender a todos os alunos do Brasil; O ensino particular é enormemente mais barato que o ensino oficial; No mais é natural e lógico que o Governo estenda as mãos ao ensino particular e o auxilie. Os impostos recolhidos pelo estado devem beneficiar a toda a sociedade. Ninguém desconhece esses pontos. Mas não se conformam em reconhecê-los. Em todo caso: sua alma sua palma. Agora, que essa teimosia e cegueira (e por parte dos mentores: organização sinistra que pretende disgraciar o Brasil), não devam tornar-se lei para a nação não há quem não veja. Pelo contrário devemos continuar vigilantes e sem tréguas, combater tão louca quão impatriótica pretensão dos antidemocráticos. Quem tem menos direito de falar, de definir-se, de manifestar-se são principalmente esses tais inconformados com a verdade e os fatos. É sumamente lamentável, outrossim, que se queira levar para o lado político a Lei de Diretrizes e Bases do ensino. Porque paira muito acima de toda agremiação partidária. E se não fosse por outro motivo seria mais eficiente o seguinte: precisamos salvar o ensino para que este

melhore a política partidária vigente. Pe. F. Dionísio (O JORNAL DE MARINGÁ, 16 de março de 1960, p. 2).

Na verdade, o que fora tratado pelo artigo como a naturalização e logicidade do investimento do dinheiro público ao ensino privado, nada mais era do que uma estratégia para a manutenção do ensino eximamente elitista. Para a Igreja, a escola se faz um importante agente de estruturação social, uma vez que nela estão presentes os futuros chefes de família e de governo. Aí reside a importância da atuação escolar em “formar” a elite nacional, pois os alunos se constituíam em futuros legisladores do país. Desta feita, tal disputa não se restringe ao controle do sistema de ensino, mas, para a Igreja, como uma disputa política.

### **Considerações finais**

A utilização da imprensa pela Igreja Católica, na cidade de Maringá, cumpriu sobejamente o objetivo de ação contra o comunismo e se constituiu num estandarte de luta. A propagação dos ideais comunistas, em principal, entre as classes subalternas da sociedade, era considerada pela Igreja um perigo para a sustentação dos valores cristãos. Assim, a imprensa se fez um eficaz instrumento de informação e formação, pautado no discurso de combate ao fantasma vermelho.

Cumprir salientar que, em meados da década de 1960, grupos de cristãos comprometidos com reformas sociais mais radicais passaram a indicar causas mais profundas para os males que afligiam a sociedade brasileira. À medida que se apontavam causas estruturais e questionavam o próprio sistema, iniciou-se um “divórcio” parcial entre a Igreja e o governo, porém, tal movimento foi imediatamente abafado pelos dois lados, que buscavam preservar o pacto de colaboração recíproca.

Procurou-se analisar também o conteúdo dos artigos divulgados na coluna Por Um Mundo Melhor relacionado ao processo de tramitação da primeira LDB. Com base no estudo

apresentado, percebeu-se que a Igreja Católica pretendia recuperar o prestígio e a representatividade na sociedade por meio da educação. Por essa razão envolveu-se com afinco nas discussões da LDB por meio dos debates políticos.

O firme propósito de manter a liberdade de escolha da família e garantir a ordem social constituíram-se na base do discurso da Igreja Católica na defesa da escola privada n'O Jornal de Maringá. Ao analisar os artigos da coluna Por Um Mundo Melhor referentes à tramitação do projeto de lei que culminou na Lei de Diretrizes Bases da Educação 4.024/61, percebeu-se a intenção da Igreja em angariar entre os leitores o apoio necessário para que a instituição recuperasse a hegemonia educacional.

Pode-se concluir que a primeira LDB pouco contribuiu para a consolidação dos princípios de uma escola pública de fato para todos. Apesar dos intensos debates, o projeto vitorioso representava as forças conservadoras e que, de certo modo, ao favorecer as escolas privadas com recursos públicos, o Estado possibilitou a privatização do ensino nas décadas futuro.

## Referências

GOMES, M. A. O. **Vozes em defesa da ordem: o debate entre o público e o privado na educação (1945-1968)**, 2006. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos>>. Acesso em: 20fev. 2022.

O JORNAL DE MARINGÁ. Maringá. 1953-1984.

RIBEIRO, M. L. S **História da educação brasileira: a organização escolar**. 19.ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2003.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 7.ed.Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.





# “MAMÃE, COMO EU NASCI?”: A LITERATURA INFANTIL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA

Gabrielly Dalla Costa Feitosa  
Luana Pagano Peres Molina

## Introdução

Questões ligadas à sexualidade e à Educação Sexual estão presentes em todos os âmbitos da vida do ser humano. Isto porque entende-se que suas manifestações ocorrem nas diversas relações sociais, políticas, econômicas e culturais, uma vez que a sexualidade é inerente ao ser humano (BUENO; RIBEIRO, 2018; FIGUEIRÓ, 2009; WEREBE, 1981), ou seja, a educação sexual pode ser utilizada como ferramenta de emancipação dos seres humanos ou como meio de repressão; dependerá do tipo de abordagem adotada e ocorrerá de acordo com os meios cultural e social em que estas práticas ocorrem. Frente às mudanças sociais, conquistadas pela ascensão dos movimentos sociais e pelas discussões em torno dos Direitos Humanos, reforça-se, cada dia mais, a importância de refletir e discutir sobre a educação sexual.

Dessa forma, entende-se por educação sexual emancipatória os diálogos, as aulas, os projetos e as atividades, de maneira formal e planejada, no ambiente escolar, sobre temas que envolvem as questões de gênero e sexualidade, no intuito de contribuir para o desenvolvimento da saúde e dos direitos sexuais, psicossocial e físico das crianças e dos adolescentes. A educação sexual formal e intencional nas escolas pretende ensinar crianças e adolescentes a pensarem e debaterem sobre tudo o que é relacionado à sexualidade e à sua vivência com responsabilidade (MOLINA; FIGUEIRÓ; BARBOSA, 2020), por meio de recursos pedagógicos, com criticidade e diálogo. Portanto,

É o ensino da sexualidade, desde a infância, que pode ajudar na prevenção da gravidez na adolescência, na prevenção de ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis), na prevenção contra o abuso sexual, bullying e toda forma de violência. Ele pode também impactar na formação humana da criança e do adolescente a ponto de não se tornarem agentes do bullying, pois os ajudará a compreender a diversidade humana e a respeitar as pessoas (MOLINA; FIGUEIRÓ; BARBOSA; 2020, s.p.).

Considerando a importância de trabalhar estas temáticas no âmbito escolar, para esta pesquisa utilizamos a literatura infantil como ferramenta pedagógica e possibilidade de alcançar essas discussões no dia a dia escolar, de maneira planejada e formal.

A literatura infantil é um instrumento pedagógico utilizado como meio para desenvolver uma consciência crítica desde o começo da infância. É importante expor, para as crianças, livros que apresentam a realidade que elas vivem e que abordam diversas temáticas com uma perspectiva mais didática, que além de propiciar um contato da criança com o livro e a leitura, torna-se um subsídio pedagógico com o qual o leitor realiza um trabalho de construção de conceitos a partir dos objetivos e conhecimentos apresentados pelo livro. A criança, nesse contexto, é desafiada como ser humano a expressar seus pensamentos e opiniões, por meio da linguagem (ABRAMOVICH, 1997).

Diante disso, tem-se como objetivo principal constatar se é possível trabalhar com os livros cujo público pertence à educação infantil, com enfoque na temática da educação sexual. Especificamente, esta pesquisa se desdobrará a partir do livro *Mamãe, Como Eu Nasci?*, do escritor Marcos Ribeiro, com o ano de publicação de 2011. Ressalta-se que este artigo é o desdobramento de uma pesquisa que compõe a monografia de conclusão de curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus Cascavel, no ano de 2022.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Monografia defendida pela estudante Gabrielly Dalla Costa Feitosa, do curso de Pedagogia, em 2022, sob a orientação da Profa. Dra. Luana Pagano Peres Molina.

## Um olhar para a Educação Sexual

É de suma importância trabalhar a educação sexual dentro do âmbito escolar, um dos espaços que privilegia a aprendizagem dos saberes historicamente acumulados e a aprendizagem a partir da criticidade, da reflexão e do respeito. Acredita-se, assim, que os alunos terão possibilidades de questionar, refletir e entender sobre a sexualidade, de compreender seus comportamentos e respeitar as diferenças. Como expressa Figueiró,

[...] a educação sexual tem a ver com o direito de toda pessoa de receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também, com o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores sobre tudo que é ligado ao sexo. No entanto, ensinar sobre sexualidade no espaço da escola não se limita a colocar em prática estratégias de ensino. Envolve ensinar, através da atitude do educador, que a sexualidade faz parte de cada um de nós e pode ser vivida com alegria, liberdade e responsabilidade. Educar sexualmente é, também, possibilitar ao indivíduo, o direito a vivenciar o prazer (2009 apud MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 79).

Sendo assim, possibilitará a quebra de tabus e normas sociais conservadoras, como, por exemplo, a heteronormatividade e os pensamentos sexistas, ampliando cada vez mais os entendimentos sobre as diferentes orientações sexuais, identidades de gêneros e corpos, ampliando o entendimento sobre as mais variadas formas de ser e de estar no mundo.

É importante que se faça distinção entre fatos, crenças e opiniões, e cabe ao professor, no universo escolar, indicar estas distinções, principalmente a respeito das normas sexuais vigentes na sociedade em que vivem. Contudo, nas intervenções de educação sexual, deve-se respeitar o direito à palavra e, para isso, é preciso criar condições para que crianças e jovens possam

expressar suas dúvidas, inquietações e curiosidades a respeito da sexualidade em geral, e de sua própria sexualidade, em particular.

A educação sexual emancipatória, escolhida para o recorte desta pesquisa, é aquela que deve ser ensinada dentro das salas de aula, com planejamento formal das atividades e dialógica com alunos e pais (FURLANI, 2011). Essa abordagem tem como compromisso uma transformação social, conduzindo para a abertura de discussões sobre as questões que envolvem as relações de poder, a aceitação das diferenças, o respeito pelas minorias, a preocupação com o bem-estar afetivo-sexual e a felicidade do indivíduo, bem como o combate a toda situação de opressão e violências sexuais.

### **Literatura Infantil como ferramenta pedagógica: conceito e sua importância para o desenvolvimento da criança**

A literatura infantil é apontada como uma ferramenta pedagógica utilizada no processo de leitura, com influências, elementos e importância na construção do conhecimento. O uso da literatura infantil está presente desde o começo da infância e é utilizada com o objetivo de desenvolver, além de uma leitura prazerosa, consciência crítica, criatividade e raciocínio.

Sob esse aspecto, é importante trabalhar com livros que se aproximem da realidade infantil e que abordem temáticas que estejam presentes nas questões dos âmbitos sociais e culturais, como a temática da sexualidade, por exemplo. Diante dessa situação, o livro infantil torna-se um subsídio pedagógico que irá auxiliar a criança a desenvolver conceitos e significados, além do desenvolvimento da leitura em si (FARIA, 2004).

Para Bettelheim (1996), a criança tem uma maior compreensão de si e do outro quando, desde cedo, entra em contato com a obra literária escrita, bem como desenvolve sua criatividade e amplia o seu conhecimento, percebendo o mundo e a realidade que a cerca. Se o objetivo da escola é formar um sujeito ativo e um cidadão

consciente, é imprescindível que a literatura faça parte desse processo desde os primeiros anos de escolarização.

Silva (1999) traz os benefícios da concepção de leitura no ambiente escolar da seguinte maneira: ler é uma prática social; é interagir com o texto e com o repertório de experiências de cada um; é produzir sentidos; é compreender e interpretar. Destacamos, ainda, a importância do professor nesse processo de apresentação da leitura, agindo como mediador “numa relação dialógica e cultural com o leitor” (ARENA, 2010, p. 17).

Trabalhar a literatura na sala de aula não significa apenas mediar a leitura da obra para os alunos, mas, sim, abrir discussões sobre o livro, sobre a temática que o livro aborda, a intenção do livro, estruturar a contação de história, ou seja, é realmente abrir um diálogo entre o professor e o aluno sobre o livro trabalhado e, a partir dessa mediação, explorar toda a intencionalidade pedagógica que o livro traz.

Portanto, a partir do entendimento da literatura infantil como uma/um ferramenta/recurso pedagógico, podemos pensar na sua importância durante o processo de desenvolvimento da criança. Trabalhar com os livros que abordam a temática da educação sexual, por exemplo, deve permitir que a criança se envolva com a história, que ela se reconheça nesse processo e, a partir disso, que ela consiga pensar sobre a história apresentada e levantar questionamentos.

Diante disso, vale ressaltar, como exemplo, algumas obras literárias voltadas para a educação sexual que podem ser trabalhadas dentro do âmbito escolar: *Mamãe, Como Eu Nasci?* (2011), do escritor Marcos Ribeiro; *Pipo e Fifi* (2018), da autora Caroline Arcani; *Sexo Não é Bicho-Papão* (2006), também do escritor Marcos Ribeiro; e *Não Me Toca, Seu Boboca* (2020), da escritora Andrea Viviana Taubman. Todos esses livros têm por objetivo desenvolver nas crianças conhecimentos sobre a sexualidade sem tabus e preconceitos, discutindo questões sobre o corpo e seus cuidados, como o tema do abuso sexual infantil, entre outras prerrogativas. O foco é auxiliar a criança a se sentir à vontade para

falar sobre esse assunto, e os professores a mediarão as informações e conhecimentos na área.

### **Métodos e materiais**

Essa pesquisa partiu do pressuposto metodológico qualitativo com enfoque na análise de conteúdo do livro *Mamãe, Como Eu Nasci?* (2011) do autor Marco Ribeiro. Levou-se em conta, para o método, a abordagem qualitativa, por entender que esta considera os diferentes componentes existentes no processo que envolve o pesquisar, como interações e influências sociais, culturais, políticas e econômicas, por exemplo.

O método de pesquisa qualitativo age a partir das características próprias do ser humano e que não podem ser quantificadas, tais como desejos, crenças, atitudes. Como afirma a teoria de Minayo (2010, p. 75), a pesquisa qualitativa “busca questões muito específicas e pormenorizadas, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado.”

Para analisar o livro, foi selecionada a análise de conteúdo que tem como objetivo a descrição e a interpretação do conteúdo de uma mensagem escrita ou visual. A análise de conteúdo é um “... conjunto de técnicas de análise das comunicações...” (BARDIN, 1977, p. 30), que visa enriquecer a leitura e ultrapassar as incertezas, extraindo conteúdos por trás da mensagem analisada.

Segundo Laville e Dione (1999), por meio da análise de conteúdo procura-se desmontar a estrutura e os elementos do conteúdo, com vistas a esclarecer suas diferentes características e significação. Assim, os conteúdos analisados foram recortados a partir das seguintes estruturas temáticas: a) conhecendo o corpo; b) educação sexual; c) infância. Estes temas surgiram a partir de três grandes questionamentos: 1) Como este livro pode ser um instrumento pedagógico no trabalho de educação sexual formal e emancipatória no ambiente escolar?; 2) De que maneira as ilustrações do livro reforçam ou não uma educação sexual emancipatória?; 3) Como este livro, ao ser trabalhado

pedagogicamente, assume um olhar sobre a criança enquanto sujeito de direitos?

Portanto, no intuito de analisar a obra a partir de temáticas que envolvem a educação sexual, enfatizam-se as diversas possibilidades, centradas em estruturas temáticas, que o livro permite que sejam abordadas no âmbito escolar.

### ***Mamãe, Como Eu Nasci?: o livro infantil e a construção de uma Educação Sexual Emancipatória***

O livro *Mamãe, Como Eu Nasci?*, de Marcos Ribeiro, conta com quarenta páginas no total; foi publicado pela Editora Moderna, no ano de 2011; e a responsável pelas ilustrações é a profissional Bia Salgueiro. O livro narra a história de duas crianças conversando com a mãe sobre como os bebês nascem. E, a partir dessa narrativa, o livro trabalha com questões a respeito dos órgãos reprodutores, de como os bebês são feitos, como se desenvolvem e nascem. A análise ocorrerá a partir de três estruturas temáticas: a) conhecendo o corpo; b) educação sexual; c) infância.

A primeira estrutura selecionada, “Conhecendo o corpo”, busca debater como o livro retrata o corpo e traz questões fundamentais sobre como é gerado um bebê e como ele se desenvolve e nasce, dúvidas estas que toda criança, em algum momento, já questionou pais/responsáveis ou professores a respeito. A curiosidade de saber de onde vieram os bebês não deve ser respondida a partir de “ditos populares”, como “veio da semente” ou “veio da cegonha”, mas, sim, com embasamento científico, com conceitos apropriados, de maneira didática e simplificada para a faixa etária da criança, e sempre de maneira correta, sem reforçar uma educação sexual cheia de tabus e mitos.

a função da escola é de informar, trabalhando com respeito à criança, procurando orientar e responder as perguntas com informações corretas e científicas, desmistificando concepções equivocadas e



trabalhando de acordo com o interesse manifestado pelo grupo (DELL'AGLIO; GARCIA, 1997, p. 97).

A indicação do autor do livro é a de que ele seja trabalhado no Ensino Fundamental, anos iniciais. Sobre esta etapa da educação básica, diz a BNCC (BRASIL, 2017):

A BNCC do **Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil**. Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas **formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. (BRASIL, 2017).

Pensando nessa etapa da educação básica, é direito da criança conhecer-se, ou seja, conhecer seu próprio corpo, como princípio de autocuidado, que auxilia no desenvolvimento de sua autonomia. Portanto, conhecer o corpo deve ser visto como algo natural, despertando na criança a consciência sobre si, estimulando o respeito a si mesmo, suas capacidades e limitações. Conforme vemos no trecho do livro:

*Compare o peito do menino com o do papai. O do menino é pequeno e liso. Quando o menino crescer, ele será um pouco maior, podendo ser liso ou com pelos, como o de muitos homens. Quando homem, o menino também terá pelos nas pernas e na barriga. Alguns ficam com um barrigão que só vendo! Aí precisa fazer exercício físico (RIBEIRO, 2011, p. 10).*

A BNCC (2017) estabelece as dez competências gerais que deverão ser desenvolvidas ao longo da educação básica. A oitava

competência refere-se ao processo de “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”. Sabe-se que o bom desenvolvimento da sexualidade contribui para o desenvolvimento de relações sociais saudáveis. Neste caso, a educação sexual formal e emancipatória, voltada para a concepção de práticas pedagógicas que possibilitem o conhecimento do corpo, pode apropriar-se dessa competência para embasar suas propostas no ambiente escolar. Uma vez que na escola

[...] precisa haver espaço para que as crianças possam falar de questões sobre as quais têm dúvidas e curiosidade, questões sobre nascimento, diferenças sexuais e reprodução. Estes assuntos precisam ser conversados da mesma forma como se explica para a criança outras funções do seu corpo e fatos da sua vida. As perguntas como, por exemplo, ‘de onde eu vim?’, demonstram não só o interesse da criança pelo sexo, mas também revelam que ela está pensando, querendo entender onde ela começou. Quando a criança se dá conta das diferenças entre meninos e meninas quer saber que diferenças são essas, porque elas existem. A criança está, assim, buscando sua história, sua origem e ao mesmo tempo exercitando sua inteligência (DELL’AGLIO; GARCIA, 1997, p. 99).

Segundo Ribeiro (2003), por volta dos três anos a criança já diferencia homem e mulher e mantém uma curiosidade sexual bastante presente. Essa curiosidade faz com que ela descubra que a outra criança tem um genital diferente do seu, o que a deixa inquieta para saber “como é”. Então, entre descobertas e curiosidades, é importante compreender que:

Uma outra característica que começa ainda na infância é a capacidade de formar vínculos afetivos. E, nesse processo, a escola tem um papel fundamental, que é o de socialização: estabelecer limites e o respeito entre um e outro. Normalmente, os pais acham tudo uma ‘gracinha’ e se esquecem de que esta criança vai ser adulta um dia. É também

na escola, quando a criança começa a ter um convívio mais intenso com outras crianças, que ela ensaia as primeiras paqueras e se interessa por outros(as) menininhos(as). Não é incomum encontrarmos dizendo a toda hora que fulano(a) é meu(minha) namorado(a). Se a criança conseguir viver sua história de forma harmoniosa, sem ter que ouvir 'tira as mãos daí que isso é feio!' ou 'isso não é conversa de criança!', terá todas as chances de crescer tendo uma visão mais saudável da sexualidade (RIBEIRO, 2003, p. 6).

Por isso, neste contexto, o trabalho de educação sexual também pode ocorrer através da literatura infantil, entendendo que esta é uma ferramenta didática para auxiliar pais/responsáveis e professores a trabalhar e desenvolver esse tema de uma maneira pedagógica e com recursos apropriados à faixa etária. O livro *Mamãe, Como Eu Nasci?* (2011) traz concepções muito importantes sobre o corpo humano, como os órgãos genitais, o desenvolvimento de um bebê, o processo de nascimento, como afirma a própria introdução do livro:

*O que acontece é o seguinte: os bebês são feitos pelo homem e pela mulher. E esse homem e essa mulher que fizeram você, são o papai e a mamãe. Vamos primeiro conhecer como são o corpo do homem e o corpo da mulher para depois explicar o que eles fazem para que as crianças assim como você venham ao mundo* (RIBEIRO, 2011, p. 8).

As autoras Monteiro e Storto (2019) apontam que, em conversas com crianças sobre sua sexualidade, muitas vezes as terminologias sobre órgãos sexuais são alteradas, omitidas e encobertas, de modo que as genitálias são tratadas como coisas "feias", "sujas", "proibidas", que não devem ser valorizadas como as demais partes do corpo.

Situação diferente da retratada no livro, já que este aborda imagens que mostram como são os órgãos masculinos e as características do corpo masculino, como o pênis, o escroto, os testículos que produzem os espermatozoides, a vesícula seminal, a próstata, a bexiga e o canal deferente; e os órgãos e as características

do corpo feminino, como o clitóris, a uretra, a vulva, a vagina, os seios; discorre sobre o útero, que é onde os bebês ficam até nascerem, as trompas, os ovários, o óvulo, além de também citar o processo da menstruação, que indica que a mulher não está esperando um bebê.

Sobre o desenvolvimento do bebê dentro do útero, o livro traz como o bebê cresce a cada mês e como é o processo de nascimento, tanto o conceito de parto normal quanto o de cesariana. Como podemos ver, no excerto a seguir:

*O bebê vai nascerrrrrrr!!!! A mamãe começa a sentir algumas dores na barriga. As dores aumentam um pouco e é hora de o bebê nascer. A mamãe faz força, com a ajuda do médico, para que o bebê saia pela abertura entre as pernas: a vagina. E a vagina vai alargando para o bebê sair. A todo esse trabalho chamamos de parto normal (RIBEIRO, 2011, p. 41).*

Após essa explicação, o autor também fala sobre o cordão umbilical e explica sua função. Desta maneira, as partes do corpo estão sendo retratadas com o propósito de ensinarem as crianças a reconhecerem os seus próprios órgãos, como o umbigo:

*Cordão umbilical???? O cordão umbilical é um cordão que fica na barriga do bebê, e que leva alimento para ele ficar gordinho até a hora de nascer. E essa pontinha do cordão que sobrou quando o médico cortou é o seu umbigo hoje! Dê uma olhada! (RIBEIRO, 2011, p. 43).*

O livro também fala sobre tocar o próprio corpo, que não precisa ter medo ou vergonha de explorá-lo e conhecê-lo: “*Alguns meninos gostam de brincar com o seu pênis, e algumas meninas com a sua vulva, porque é gostoso.*” (RIBEIRO, 2011, p. 22). Monteiro e Storto (2019) explicam que, ao se tratar temáticas como masturbação, deve-se perceber que é natural a criança buscar uma satisfação prazerosa nesse ato ou tentar melhor compreendê-lo. Como as demais aprendizagens da criança, a masturbação também é algo

que tem lugar e frequência adequados para acontecer, algo que deve ser ensinado.

Outro ponto importante que o autor Marco Ribeiro traz é o conceito de adoção. Ao retratar crianças que são adotadas, o livro promove a diversidade de famílias e as diferentes maneiras que os bebês chegam ao ambiente familiar, não só com o enfoque biológico, mas também o social. Como vemos:

*Outra coisa importante: Há muitos filhos que não nasceram da barriga da mamãe, como está aqui no livro. Eles foram adotados, isto é, o papai e a mamãe resolveram cuidar de uma criança que nasceu da barriga da outra pessoa. O bebê não saiu da barriga da mamãe, mas a vontade de cuidar de uma criança saiu do coração dos dois – e eles torcem igualzinho para que a criança cresça sadia e feliz. E vai ser um irmãozinho igual a todos os outros e tratado da mesma maneira, sem discriminação (RIBEIRO, 2011, p. 44).*

Salientamos que, neste eixo temático “Conhecendo o corpo”, o primeiro contato do bebê com o mundo e com as pessoas ao seu redor acontece por meio do corpo: o sugar o leite materno, o toque, as trocas de olhares, as sensações corporais, o banho. Para Silva (2007), estas experiências ajudam na capacidade de construir vínculos afetivos que, por sua vez, contribuem para novas relações e novos aprendizados.

Inclusive, articulando com a BNCC (2017) para os anos iniciais:

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2017).

Nessa compreensão, a escola tem função primordial de desenvolver ações pedagógicas, por meio de conteúdos científicos

e sistematizados, que visem potencializar as crianças para seu desenvolvimento pleno, inclusive de sua sexualidade, parte constituinte de sua personalidade. É no ambiente escolar que aparecerão questões ligadas a gênero, o começo de perguntas sobre os sentimentos, muitas vezes episódios de falta de respeito com outros colegas... e são nesses, e em vários outros momentos, que devemos apresentar uma educação sexual formal e emancipatória, com objetivos claros, para desenvolver uma sexualidade livre de tabus, preconceitos, violências de gênero, sexismo, machismo, intolerância e desrespeito.

Para Furlani (2011, p. 65), crianças sexualmente saudáveis são aquelas que se sentem bem com seus corpos, que respeitam os membros da família e outras crianças, entendem o conceito de privacidade, ficam à vontade para fazer perguntas e tomam decisões adequadas à sua idade. É pensando nisso que o segundo eixo temático – educação sexual – se faz presente no livro analisado, ou seja, compreender como este livro pode ser parte de uma proposta de trabalho de educação sexual emancipatória.

É condição fundamental para uma educação emancipatória o foco no desenvolvimento pleno da criança, a partir de um conteúdo estruturado e adaptado para a sua aplicação. Por isso, o trabalho a ser realizado sobre temáticas da sexualidade humana deve estar pautado em atividades planejadas e com recursos pedagógicos que ampliem as possibilidades de entendimento das crianças (FURLANI, 2008).

O livro *Mamãe, Como Eu Nasci?*, além de discorrer a respeito do corpo e da importância de conhecê-lo, também aborda outros assuntos, como os sentimentos que envolvem uma relação sexual, por exemplo. O livro, no desenvolver da sua história, apresenta a ideia de prazer com naturalidade e leveza:

*Quando um homem e uma mulher se gostam muito, eles sentem vontade de fazer carinho, de ter contato do corpo de um com o do outro, de ter uma relação sexual. Mas além do carinho, esse homem e essa mulher desejam ter um bebê.*

*Mas não se esqueça: nem toda relação sexual é somente para se ter um bebê. As pessoas que se amam gostam de ficar juntas e, com a relação sexual, sentem uma sensação muito boa.* (RIBEIRO, 2011, p. 24)

Aqui, relacionamos o livro com um dos princípios apontados por Furlani (2011) para uma educação sexual nas escolas: o princípio de que as manifestações da sexualidade não se justificam apenas pelo objetivo da reprodução. Para a autora,

A vivência da sexualidade desde a infância está inserida num processo permanente, que inicialmente se justifica pela descoberta corporal, vista como um ato de autoconhecimento. [...] a presença dessas sensações prazerosas é fator importante para que cada um de nós alcance um estado de gratificação física, psíquica e emocional (FURLANI, 2011, p. 67-68).

Inclusive, podemos citar, ainda, um outro princípio: a educação sexual deve começar na infância e, portanto, fazer parte do currículo escolar. Atesta Furlani :

A sexualidade é construída discursivamente e se manifesta na infância, na adolescência, na vida adulta e na terceira idade. Educadores/as parecem aceitar o entendimento hegemônico de que a abordagem da sexualidade deve acontecer apenas na adolescência. Esse entendimento educacional é limitado [...] (FURLANI, 2011, p. 67).

Dessa forma, o livro de Marcos Ribeiro (2011) pode ser, sim, um recurso pedagógico que serve à educação das crianças, com enfoque nas discussões pertinentes ao seu desenvolvimento e à sua sexualidade, livre de tabus e preconceitos, em um ambiente no qual a criança consiga se expressar e se sentir segura para questionar e dialogar com o professor sobre suas dúvidas e questionamentos.

Luciana Kornatzki (2013), em sua dissertação do mestrado *Educação Sexual Intencional em Livros para a Infância*, reflete sobre os livros como dispositivos pedagógicos que contribuem com o trabalho sobre a sexualidade por atenderem critérios como

ludicidade, dimensão pedagógico-didática e promoção ao desenvolvimento cognitivo e afetivo:

Portanto, os livros para a infância podem e são utilizados em espaços escolares hoje para diferentes finalidades, desde o ensino e aprendizagem de posturas, atitudes, conhecimentos, inclusive para o incentivo e a valorização do hábito da leitura. São utilizados, além disso, no próprio aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que essas práticas sociais são aprimoradas conforme o contato significativo que ocorre entre o sujeito aprendiz e as obras para a infância, isto é, com sua informação textual e respectiva ilustração (KORNATZKI, 2013, p. 38).

Assim, com o recurso da literatura infantil, as crianças podem ter a oportunidade de se desenvolver como sujeitos integrais, inclusive no que diz respeito ao entendimento sobre o corpo, construindo, desse modo, sua compreensão a respeito da sexualidade.

Diante disso, podemos pensar, a partir dessa lógica, sobre o terceiro eixo temático, que se refere à infância e à criança enquanto sujeito de direitos. É na infância que a criança irá se desenvolver como sujeito protagonista, questionando, perguntando, expondo suas dúvidas, descobrindo formas de estar no mundo como um sujeito ativo. É muito importante, nessa fase, que todas as dúvidas que a criança expuser sejam respondidas de forma mais clara e didática possível.

Sobre a criança e seus direitos:

Na atual Constituição Federal Brasileira, há o reconhecimento e a necessidade de proteção à infância, o direito de atendimento em creches e pré-escolas às crianças, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de proteção de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Estes direitos foram ratificados pelo Estatuto



da Criança e do Adolescente – Lei 8069/1990, o qual considera a criança como sujeito de direitos (GONÇALVES, 2015, p. 2).

Nesse sentido, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos gerou e ainda gera mudanças nas concepções de infância e vêm promovendo novas formas de relacionamento com as crianças e estas com o seu redor. Diante disso, o livro de Marcos Ribeiro aqui analisado apresenta-se como um material que coloca a criança no centro do seu processo de desenvolvimento e aprendizado, respeitando-a e potencializando seu direito de acesso à informação científica e ao conhecimento sobre seu corpo.

*Este livro foi escrito pensando em você. Nessa idade de descobertas, é muito importante que você conheça seu corpo e como ele funciona. É muita informação bacana e que vai ser útil para sua vida toda (RIBEIRO, 2011, p. 5).*

As duas crianças que são apresentadas no livro são retratadas como indivíduos com direitos. Um desses direitos é o de se conhecer, de viver em harmonia com o outro, ser respeitado como indivíduo singular, de ter o direito de questionar e ter esses questionamentos respondidos. Um desses momentos apresentados é quando, no início da obra, eles questionam: *“Manhêê! Como nascem os bebês?”* (RIBEIRO, 2011, p. 9).

Isso só nos mostra a grande dúvida que toda criança já teve ou um dia terá. Logo em seguida, a mãe responde: *“Isso não é conversa de criança.”* (RIBEIRO, 2011, p. 11). E aí nos questionamos: e por que não seria? Por que a criança não pode aprender sobre o assunto?

A autora Gisele Gonçalves (2015) fala da importância dos estudos sobre a criança a partir das pesquisas em Sociologia da Infância, especialmente nas pesquisas que buscam ouvir a criança em diferentes contextos educativos:

Trata-se de um novo paradigma e perspectiva investigativa, na qual as crianças passam a ser compreendidas como atores sociais, aprendizes e produtoras de cultura. Percebe-se, também, a intenção

dos pesquisadores em confrontar o conjunto de direitos das crianças (documentos mandatários) com a realidade vivida nos diferentes contextos educativos (GONÇALVES, 2015, p. 8).

O livro busca justamente ouvir as dúvidas das crianças e respondê-las com naturalidade e conhecimento científico, respeitando o direito delas de saber como os bebês nascem, como o corpo se desenvolve e o desenvolvimento do bebê. Dessa forma, tornando-se um instrumento pedagógico que pode ser utilizado pelos pais ou responsáveis pela criança e professores. E é esse respeito, que coloca a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, que vai gerar a comunicação, a confiança, o respeito e a criança como um sujeito em desenvolvimento.

Por fim, com a análise do livro e a partir da proposta desta pesquisa, propôs-se compreender a importância da educação sexual emancipatória, formal e planejada, com recursos pedagógicos apropriados, como o livro do Marcos Ribeiro, que objetiva abordar temáticas ligadas à sexualidade a partir da concepção de uma criança protagonista, ativa e em desenvolvimento, respeitando seus direitos e rompendo com tabus e preconceitos.

### **Considerações finais**

Por fim, espera-se contribuir ativamente com debates e reflexões acerca da importância da educação sexual na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como um direito ao desenvolvimento da criança, instrumentalizando-a a partir de conhecimentos científicos a respeito de seu corpo, de uma imagem positiva sobre si, da descoberta de seus sentimentos e das relações estabelecidas, de maneira saudável e igualitária.

## Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da escrita. In SOUZA, R. J. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BETTELHEIM, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 1987.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Vários acessos.
- BUENO, R. C. P.; RIBEIRO, P. R. M. História da Educação Sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, 29(1). 2018. Disponível em: [https://www.rbsh.org.br/revista\\_sbrash/article/view/41](https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/41). Acesso em 28fev2023.
- DELL'AGLIO, D. D.; GARCIA, A. C. L. Uma experiência de educação sexual na pré-escola. **Paidéia**, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/bj9trdCnZnFtGMx5ZQTRcty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18fev2023.
- FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: Ed. UEL, 2009.
- FURLANI, J. **Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FURLANI, J. Educação Sexual. **Perspectiva**, 26(1). 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p283>. Acesso em: 21fev2023.
- GONÇALVES, G. A criança como sujeito de direito: limites e possibilidades. **XI Anped Sul - Reunião Científica Regional da**

**ANPED: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais.** Universidade Federal do Paraná. 2015.

KORNATZKI, L. **Educação Sexual Intencional em livros para a infância:** estudo de suas vertentes pedagógicas. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2013.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: princípios para ação. **Doxa - Revista Paulista de Psicologia e Educação**, 15(1). 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341262997\\_EDUCACAO\\_SEXUAL\\_PRINCIIOS\\_PARA\\_A\\_ACAO\\_Doxa\\_v15\\_n1](https://www.researchgate.net/publication/341262997_EDUCACAO_SEXUAL_PRINCIIOS_PARA_A_ACAO_Doxa_v15_n1). Acesso em: 20fev2023.

MINAYO, M. C. **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MOLINA, L. P. P.; FIGUEIRÓ, M. N. D.; BARBOSA, W. S. Educação Sexual para uma formação integral. **Folha de São Paulo**, 04 fev. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/02/educacao-sexual-para-uma-formacao-integral.shtml>. Acesso em: 27fev2023.

MONTEIRO, S. A. de S.; STORTO, L. J. Educação Infantil: uma reflexão plural da história e da sexualidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 14(1). 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11865>. Acesso em: 18fev2023.

RIBEIRO, M. **Mamãe, como eu nasci?** 10. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 2011.

SILVA, E. T. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Revista Perspectiva**, 17(31). 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10708>. Acesso em: 20fev2023.

WEREBE, M. J. G. Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de Pesquisa**, 36. 1981. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/493.pdf>. Acesso em 13fev2023.



# MATERNIDADE NA VIDA DA MULHER: INTERFACES DA SEXUALIDADE

Andréa Cristina Martelli  
Luana Pagano Peres Molina  
Ricardo Desidério

## Introdução

Este texto, inicialmente é fruto da pesquisa desenvolvida pela primeira autora em sua Licença Sabática na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/Cascavel, realizada no primeiro semestre de 2020 e posteriormente compartilhada no Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade - GPED/UNESPAR e que aqui, são apresentadas suas discussões/reflexões.

De modo a situar o leitor quanto ao interesse da pesquisadora sobre a temática<sup>1</sup>, o tema sexualidade é diluído em suas discussões de gênero e de violência de gênero, de sexualidade infantil, de violência sexual contra crianças e adolescentes articulada com a formação inicial e continuada docente, compreendo a sexualidade com elemento constitutivo da vida humana expresso em todos os espaços sociais, vivenciada entre interdições e transgressões, atravessada pelos discursos médicos, educacionais, legais, dentre outros. Em sua trajetória como professora de licenciatura na Educação Superior, a mesma tem convivido com mulheres de diferentes faixas etárias que experimentam suas sexualidades de formas heterogêneas. Dentre as escolhas, algumas dessas mulheres optaram em ser mãe e, outras em não ser, levando-a a uma inquietação que foi tomando forma: como a mulher mãe vive sua sexualidade?

---

<sup>1</sup> Refere-se novamente à primeira autora que compartilhou a pesquisa e discussões ao Grupo de Pesquisa.

Assim, compartilhada a pesquisa conosco, junto ao GPED/UNESPAR, fomos convidados a refletir sobre a sexualidade feminina, de modo que pudéssemos problematizar as imposições sociais à sexualidade da mulher após a maternidade, bem como, analisar a construção social da maternidade na modernidade e compreender as influências da maternidade na vivência da sexualidade, principalmente no diálogo da desconstrução de modelos fixos e únicos para mulher, maternidade e sexualidade, tendo em vista que esses modelos são construídos nas relações sociais em tempos históricos e são passíveis de mudanças. Para tanto, o texto que se segue, discorre-se em dois momentos, o primeiro sobre como o amor materno e, conseqüentemente, a maternidade e no segundo, como esse modelo de maternidade influencia a vivência da sexualidade feminina.

### **Construção social da maternidade**

A temática da construção social da maternidade nos leva a refletir sobre as relações de gênero construídas na sociedade ocidental nos últimos séculos; sociedade essa, pautada em relações desiguais entre homem e mulher, num movimento de opressão fundamentado na dominação e submissão, o qual tende a impor modelos de comportamento feminino adequados socialmente, inclusive, na tentativa de apropriação do controle sobre o corpo da mulher, nessa perspectiva, salientamos que “a reprodução social só é garantida com controle da mulher e dos “produtos” de seu corpo”. (PORTO, 2011, p. 59).

Nossa proposição teórica considera gênero como uma construção social que tenta imprimir artefatos culturais, identidades de gênero, comportamentos sexuais, entre outros, numa relação hierárquica entre o masculino e feminino. Nessa perspectiva, ao masculino caberá a força física, o vigor, a iniciativa sexual, a objetividade, a racionalidade; enquanto, a emoção, a sensibilidade, a fragilidade física ao feminino. Crescemos ouvindo frases que acentuam essas e outras características, produzimos e

reproduzimos nas relações cotidianas valores e comportamentos patriarcais, machistas, sexistas e misóginos.

Desse modo, gênero não se limita a anatomia de homens e mulher, ou ao sexo, ou ao biológico;

[...] englobando representações construídas pela sociedade do que é papel de homem e o que é papel de mulher, que são diferenciados de acordo com a cultura dos diversos povos do mundo; saindo a mulher em desvantagem ao homem, independente da cultura, devido a construções históricas do papel da mulher nas sociedades, que sempre foi de subordinação, ganhando espaço na sociedade há pouco tempo quando comparadas aos homens; espaço este que tem sido conquistado e que ainda permeiam muitos preconceitos. (AGUIAR, 2015, p. 30)

Corroborando com a citação acima mencionada, gênero busca compreender as relações entre homens e mulheres para estabelecer a igualdade, ainda há muito a ser trabalhado para que a igualdade entre todo e qualquer gênero seja, de fato e de direito, uma prática cotidiana da humanidade (SANTOS, 2018). A perspectiva de gênero permite a indagação das naturalizações, hierarquias e poder nas relações entre homens e mulheres (VIEIRA; ZANUZZI; AMARAL, 2016, p. 75).

Nessa direção, um dos papéis sociais femininos que fundamenta os discursos de controle sobre a mulher e sua sexualidade é o da mãe. Nessa direção, abordamos a maternidade como um fenômeno social marcado pelas desigualdades sociais, raciais/étnicas, e pela questão de gênero que lhe é subjacente (SCAVONE, 2001). De uma forma generalizada, esses sustentam que a mulher cumpre sua razão de ser, ao torna-se mãe.

Consideramos que “[...] a maternidade, bem como seu “instinto” e imagem, não foi ou é uma unanimidade estática, ao contrário disto, é um produto histórico-social maleável” (BADINTER, 1985) (SANTOS, 2018). Assim, a maternidade é



carregada de sentidos e significados conforme o tempo, o espaço e os sujeitos históricos.

Partindo dessas proposições, compreendemos que a maternidade é constituída por aspectos biológicos, como a gravidez, o parto, a amamentação, os quais se entrecruzam com os culturais e sociais. Nesse sentido, é uma construção atravessada por intencionalidades e discursos que influenciam a forma como homens e mulheres a vivem. O sentimento maternal de amor e carinho por seus filhos e suas filhas, como o reconhecemos, não fazem parte da sociedade desde o início da civilização, tornou-se característica da família moderna (EMÍDIO, HASHIMOTO, 2008).

Em épocas anteriores, as crianças nasciam e não permaneciam junto de suas mães e os cuidados físicos, os carinhos, os apegos, não eram vivenciados pelas mães. Estas eram enviadas às amas para que fossem cuidadas e educadas. Nesta época, não havia uma valorização nem da figura da mãe, nem das crianças e a maternidade era sempre relacionada a algo natural e inerente à figura da mulher. As mães viam seus filhos muito pouco e a afeto e o contato amoroso era algo inexistente naquela época. Tinham-se filhos simplesmente pela procriação e para deixar 'herdeiros'. (Emidio; Hashimoto, 2008, p. 29)

Ratificando a afirmação acima, na Idade Média, os cuidados físicos e a amamentação das crianças eram responsabilidades das amas-de-leite, mulheres sem vínculo sanguíneo e responsáveis pela alimentação do bebê. Essa prática foi trazida para o Brasil por Portugal durante a colonização, na maioria das vezes, as escravas negras eram as amas-de-leite (PEREIRA, 2003). O costume sociocultural e econômico de deixar as crianças aos cuidados de amas estava perpetuado nas urbes europeias, entre os séculos XVI e XVIII. Destacamos que, nesse período, os recém-nascidos eram enviados para o campo com poucos dias de vida e lá eram tratados por amas-de-leite contratadas pelos pais (SANTOS, 2018).

Diante disso, percebemos que a vivência de maternidade não era a mesma para as mulheres das diferentes classes sociais. Às

mulheres brancas caberia gerar o ou a herdeira, enquanto, à escrava a amamentação e os cuidados com a criança. Nessa perspectiva, a mulher branca exercia a maternidade por conta da procriação e da necessidade de deixar a herança às pessoas consanguíneas.

A mulher branca vivenciava a maternidade que constituía a relação consanguínea entre mãe e filho; no entanto, a maternagem, estabelecida no vínculo afetivo do cuidado e acolhimento ao filho por uma mãe, ainda estava longe de ser experienciada. “Desta forma, espera-se que a valoração e a vivência da maternidade e da maternagem variem historicamente e de acordo com a inserção das mulheres em culturas específicas” (Gradvohl; Osis; Makuch, 2014, p. 65).

Com as contribuições do Cristianismo primitivo, até a Idade Média e o Renascimento, a mulher era considerada uma figura perigosa e diabólica, inclinada à luxúria, aos excessos sexuais e dotada de sentimentos maléficos. Foi essa concepção que filósofos, moralistas e médicos tentaram modificar no século XVIII, alicerçando suas proposições na ideia do instinto materno, na relação direta entre a mulher e a maternidade. (NUNES, 2011).

Durante a Idade Média, a família europeia não tinha como alicerce a relação afetiva entre os cônjuges e entre estes e os filhos. Com casamentos arranjados que buscavam manter os bens, as mulheres e crianças não tinham muita importância e subordinavam-se ao marido e pai. Nesse cenário, maternidade e bebê não recebiam qualquer valor ou atenção especial, sendo assim, a maternagem delegada às camponesas pobres. Os filhos alimentados e cuidados pelas amas-de-leite voltavam para casa aproximadamente com oito anos de idade. ( Gradvohl; Osis; Makuch, 2014, p. 56)

No final do século XVIII, por influências econômicas, higienistas e religiosas, o conceito de amor materno é concebido como natural e social. A sobrevivência das crianças, fator que interessava ao Estado e, o discurso que defendia a felicidade e a igualdade e as promessas de obtenção de cidadania incentivaram às mulheres para que assumissem o papel de mãe (EMÍDIO,

HASHIMOTO, 2008), inclusive a responsabilidade com a amamentação daquelas.

A maternidade expurgaria todo e qualquer mal provocado pelo ato sexual, o qual pudesse contaminar nocivamente à sociedade, em outras palavras, depois do deleite com as sensações carnis, as dores do parto castigariam a mulher. A fim de amenizar a “culpa” da luxúria do sexo caberia à mulher colocar a criança em primeiro lugar na sua vida, manter-se recatada, generosa, compreensiva e silenciosa diante dos sofrimentos. Esse se constituiu como o ideal cristão de maternidade e deveria ser o norte das mulheres em geral. (Vásquez, 2014).

Influenciada pela política higienista e por uma medicina preocupada em produzir vida saudável, a organização da família passou a ser nuclear, a mulher exercendo o papel central de responsável pelos cuidados com a prole e promovida ao papel de “mãe” responsável pela criação de filhos saudáveis (MELO, 2015). As mudanças na concepção de infância, de maternidade e de vínculos que se instalaram e que criaram novos sentimentos em relação ao casamento, à mãe e ao amor materno caracteriza-se a família moderna. (EMIDIO; HASHIMOTO, 2008. p. 28 -29).

A configuração do papel de mãe está articulada com o desenvolvimento da sociedade capitalista e da burguesia, entre os séculos XVII e XIX, uma vez que ocorre a divisão entre público e privado. Se ao Estado cabeira administrar as relações de produção, já à família as condições de sobrevivência. A criança, até então criada em comunidade, passa a ser responsabilidade dos pais. Concomitantemente, acentua-se a diferenciação de papéis sociais. “Ao homem caberia o sustento da casa, enquanto à mulher os cuidados da família” (Scavone, 2001). (Gradwohl; Osis; Makuch, 2014)

Nos séculos XIX e XX, com a organização familiar burguesa, a mulher tornou-se objeto de interesse do discurso médico. A preocupação com a mortalidade infantil e com o desenvolvimento físico e moral das crianças, corroborou para que a medicina ocidental defendesse a importância da relação da mãe com o filho

e a filha. Assim, a mãe tornou-se responsável pelos cuidados das suas crianças. Nesse contexto, fundamentada num discurso científico, a medicina defendeu o lugar social da mulher: a função materna, o lar e o casamento. Em outras palavras, à mulher caberia o espaço privado e o determinismo biológico da maternidade. (NUNES, 2011), desse modo, “[...] a ideia de maternidade reflete as mesmas crenças que orientam as relações de gênero e os valores atribuídos a cada sexo”. (PORTO, 2011, p. 55)

A obrigação para que a mulher seguisse o roteiro normativo, imposto e preestabelecido pela sociedade, induziu essa a acreditar que a condição *sine qua non* de sua existência era a maternidade, internalizando o dever de perpetuar o estereótipo de mãe como ser beirando à divindade, podendo gerar, ainda e também, culpa e pressão na mulher-mãe quanto às suas imagens sociais e quanto à formação de vínculos com seus filhos e filhas (SANTOS, 2015).

Como se exercendo o papel de mãe, as mulheres percebessem que obtiveram uma importância nunca vivida na sociedade, uma vez que poderiam exercer uma atividade exclusiva. Então, assumindo esse papel e desenvolvendo amor materno contribuíram para a queda da mortalidade e o aumento da natalidade, ao mesmo tempo passaram a dedicar aos filhos e às filhas um amor que se tornou inquestionável, dotando a palavra mãe de sentimentos positivos. (EMÍDIO, HASHIMOTO, 2008).

Aqui reside um paradoxo, as responsabilidades maternas concederam um reconhecimento na sociedade e na família, no entanto, embutiram a obrigatoriedade do “amor materno” que deve ser imenso, incondicional, previsto e natural. Afastar-se desse modelo poderia, e pode ainda, ter o tom de não normalidade, uma vez que esse distanciamento era e ainda é visto como contrário à natureza feminina (SANTOS, 2018). De outro modo, para a sociedade toda mulher nasceu para ser mãe e a maternidade dignifica a sua vida, recusar-se a esse destino é ser contrário a natureza feminina.

A figura insubstituível materna para a sobrevivência e os cuidados com as crianças fundamentaram o conceito de amor

materno, ocasionado a restrição da liberdade da mulher em prol da vida e da saúde dos filhos e das filhas. O corpo feminino torna-se sagrado, haja vista que tem a função de gerar a vida, ou seja, esse corpo tem características que definem a vocação para a maternidade (NUNES, 2011). Podemos acentuar que as características biológicas influenciaram e, ainda, influenciam o papel social da mulher na sociedade, como também o controle sobre seu corpo e a vivência de sua sexualidade.

A amamentação, os cuidados básicos de saúde e os sentimentos de amor e carinho fizeram com que a maternidade ocupasse um espaço de destaque na manutenção da sociedade, assim, à mulher foi condicionada um lugar social da família e do espaço doméstico, com um destino determinado, a maternidade. Atributos que historicamente foram direcionados a mulher, fragilidade, doçura, afetividade, passividade e capacidade de sacrifício são fundamentais para o cuidado com a infância, logo, associa-se a maternidade e a feminilidade a uma ética do cuidado com o outro. (NUNES, 2011, p. 106). O ponto comum de que ser mãe é fator determinante à existência da mulher e que ao protagonizar esse papel, a mulher deve abster-se de boa parte de sua individualidade e personalidade em função da divinização da maternidade (SANTOS, 2018), para servir o filho e marido.

O papel social de mãe trouxe um modelo fundamentado na imagem arquetípica de Maria, “toda boa mãe é uma santa mulher”, pois, ela deve ser abnegada, casta e pronta para servir o marido e à família. As características de má índole e caráter duvidoso são associadas à Eva, as quais induzem o homem à tentação, assim como Eva levou Adão a pecar e cair em tentação. Em oposição a essa mulher pecaminosa, temos Maria, que domesticada pelas tarefas da casa e pela maternidade, é o exemplo de amor materno. Esse amor é associado ao sofrimento, ao sacrifício e à renúncia e sua ausência contradiz a “natureza feminina”. A mulher perfeita serve o marido e a família, haja vista que experimentou sua sexualidade terá na dor do parto o castigo natural e aceitável e os limites impostos pela maternidade compensaram sua natureza

demoníaca. Nessa direção, a função materna justifica a vida da mulher. (PORTO, 2011). Diante disso, ressaltamos que o modelo de

virgem e pura, Maria, é fundamental. Esta representação religiosa é fundante para a cultura ocidental do ideal de maternidade e, desta forma, foi a figura de Maria que ajudou a consolidar um estereótipo de maternidade e de feminilidade (Vásquez, 2014, p. 167).

Essa noção acarretou e, ainda, acarreta, uma carga simbólica muito expressiva para a conduta feminina, uma vez que há um comportamento aceitável para uma mãe e mulher de família. Na tentativa de garantir esse modelo, os discursos sobre a mulher e sua sexualidade centraram-se na reprodução, o prazer e o gozo feminino limitado eram permitidos socialmente com a maternidade e o casamento.

A mulher era considerada realizada, completa e feliz quando tivesse gerado vidas. Casamento e maternidade tinham uma relação intrínseca e a vivência da sexualidade ocorria num espaço protegido pelas leis dos homens e divinas, com o intuito da procriação. “A maternidade, a monogamia e o tabu da virgindade mantinham o controle da sexualidade feminina no Brasil colônia garantindo a descendência paterna e a transmissão da propriedade” (PORTO, 2011), o papel de mãe cumpria com a sua obrigação de limitar e controlar a vida mulher, principalmente, no tocante a sua sexualidade.

Nesse contexto percebemos a preocupação com o desejo e a sexualidade feminina como ameaças à ordem social, a mulher não deveria viver sua sexualidade livremente, seus desejos precisavam ser disciplinados para evitar quaisquer possibilidade desregramento e enfatizar sua potencialidade geradora, reprodutiva e cuidadora. (NUNES, 2011). Aqui, a mulher afasta-se da tutela do pai para a do marido, com sua sexualidade normatizada pelos padrões Cristãos, legitimada pela instituição do casamento e pelo cumprimento da função reprodutora. (TRINDADE, FERREIRA, 2008).

No entanto, no século XX, a descoberta da pílula anticoncepcional possibilitou à mulher, que a ela teve acesso, separar a sexualidade da procriação, planejar sua gravidez e ter mais controle sobre seu corpo, ou seja, para algumas mulheres a reprodução não se configurava mais o objeto principal de sua experiência sexual. A maternidade poderia ser uma escolha, haja vista que o quadro político e social possibilitou a inserção feminina no mercado de trabalho. Ressaltamos aqui que muitas mulheres, principalmente, as negras e da classe trabalhadora trabalhavam em diferentes funções informais antes do século XX.

As mudanças na maneira como as sociedades ocidentais lidam com as questões relativas à procriação e ao cuidado com os filhos aparecem como resultado da interação entre as condições materiais da existência e as transformações do pensamento e do imaginário social. Isto faz com que os significados atribuídos aos relacionamentos e aos papéis sociais se modifiquem e passem a demandar novas adaptações nos diversos contextos sociais ( Gradwohl; Osis; Makuch, 2014, p. 60).

Esta representação está ainda fortemente enraizada na concepção religiosa e, tal discurso ainda faz eco na sociedade dos fins do século XX e início do século XXI. Desta forma, percebemos que ao se defrontar ou mesmo ao questionar a ideia de maternidade como elemento definidor da condição de feminilidade, o movimento feminista estava tocando em “algo sagrado” e, portanto, qualquer tentativa de debate questionando a maternidade como condição de felicidade ou redenção feminina estaria fadado a enfrentamentos severos e até certo descrédito por parte de alguns setores sociais, principalmente aqueles ligados a grupos religiosos. ( VÁSQUEZ, 2014)

O acesso à educação formal, conseqüentemente à formação profissional, possibilita as mulheres que a esses tiveram acesso, se inserirem, gradativamente ao mercado de trabalho, mantendo a responsabilidade na criação do(a)s filho(a)s. Nesse sentido, a mulher ocupa tanto o lugar público, como o privado, acumulando funções e acarretando em duplas jornadas de trabalho. A

maternidade passa a ser uma escolha influenciada pelas condições subjetivas, econômicas e sociais das mulheres e, também, do casal. (SCAVONE, 2001).

Assim, constatamos que por um lado, a inserção da mulher no mercado de trabalho acarretou certa igualdade com os homens nos espaços públicos; de outro, o mesmo não ocorreu na casa. Podemos constatar que atualmente, ainda, a divisão de tarefas de casa e de cuidados com o bebê, nem sempre é baseada em igual proporção entre pais e mães (MELO, 2015).

Cabe exemplificar um espaço público que poderia ser ocupado por mulheres com o aval da sociedade e, até, estimulado, foi, sem sombra de dúvidas, o magistério infantil. Uma vez que as características desenvolvidas pela maternidade poderiam ser ajustadas para o desempenho dessa nova função, o ser professora. Para se consolidar com profissão feminina, o magistério emprestou características, atribuídas culturalmente às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado etc. para que fosse reconhecido como uma profissão apropriada à mulher, a qual não lhe acarretava comportamentos contrários à maternidade (Louro, 1997, p. 96 - 97).

Maternidade e magistério infantil foram e, ainda, são atividades correlatas, uma vez que, socialmente, essas funções privilegiam características de doação, afetividade, amor, cuidado do outro e abnegação, socialmente “inatas” ao ser mãe. Esses traços acarretam uma carga simbólica expressiva nos diferentes aspectos da vida da mulher, mãe e professora, inclusive, na sexualidade. Segundo Bruschini (1988, p. 8) “O fato de poder conciliar as atividades profissionais e domésticas, devido à curta jornada de trabalho e às férias escolares” possibilitou a aceitação social da mulher nesse local social, o magistério infantil, uma vez que as funções não destoavam do seu cotidiano.

Ocupando novos locais sociais, dentre eles, a escola, a mulher concilia suas atividades de mãe, dona de casa e professora. Esse contexto social acarretou paradoxos nas suas vidas. As mulheres conquistaram mais liberdade em suas escolhas, poderiam ter ou não uma carreira, ser ou não mãe; mas, essa questão gerou conflitos haja



vista que apesar dos avanços da sociedade moderna, ainda é lugar comum, a relação determinista entre mulher e maternidade, assim, a mulher que opta em não ser mãe, passa a ser julgada por ela mesma e pela sociedade, uma vez que o amor materno “tornou-se” natural.

### **Maternidade e sexualidade: imbricações....**

A sexualidade presente em nossa vida desde nosso nascimento, aliás, problematizada e normatizada quando ainda estamos no ventre materno, nos acompanha até nossa morte, nos constitui como seres humanos. Construída socialmente, sua vivência é repleta de artefatos culturais, de símbolos, de convenções, de padrões de comportamento e de discursos que a atravessam na tentativa de classifica-la como normal, ou anormal; saudável ou patológica. Segundo Foucault, a sexualidade é um dispositivo histórico, ou seja,

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (...) o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (Foucault, 1993, p.244).

Nesse sentido, há uma rede de ditos e não ditos, de comportamentos aceitos e recusados socialmente, diferentes discursos criados para sustentar o dispositivo da sexualidade. Dentre os discursos, citamos o da Igreja que se utiliza teologicamente da noção de “pecado” para impor uma forma restrita e limitada de viver a sexualidade, já a medicina utiliza a saúde como forma propositiva a ações que sejam condizentes com a reprodução. Elucidamos com o exemplo da homossexualidade, somente em 17 de maio de 1990, que a Organização Mundial da Saúde (OMS) a retirou da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID).

No século XX, com o envolvimento das Ciências Humanas, as concepções sobre sexualidade ampliam seu horizonte, trazendo aspectos para além da medicina ou da biologia, outras áreas do conhecimento se debruçam em compreender, normatizar e problematizar essa dimensão humana. Somos seres biológicos, ao mesmo passo, somos seres sociais e culturais. Assim, as tentativas do determinismo biológico da sexualidade são concomitantes às preposições que a consideram construção social do uso do corpo e dos prazeres que ele proporciona.

Nesse sentido, compartilhamos que a sexualidade,

(...) é uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético. A sexualidade não pode, pois, ser restringida à sua dimensão biológica, nem à noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo libido. Também não pode ser percebida como uma “parte” do corpo. Ela é, pelo contrário, uma energia vital da subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida, sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais (FIGUEIRÓ, 2014, p. 48).

Vivemos nossas sexualidades numa sociedade patriarcal, sexista, machista e preconceituosa, atravessadas pelo padrão binário: masculino e feminino. Há, um padrão social de comportamento sexual que deverá seguir a heteronormatividade, a monogamia, a desqualificação do prazer feminino, entre outros. Os padrões de vivência sexual não são os mesmos para ambos os gêneros, haja vista que a sexualidade feminina historicamente foi embasada em “padrões morais, éticos, comportamentais, entre outros, que ensinavam as mulheres para viver em família, a zelar pelo lar, sendo encarregadas de cuidar da casa e dos filhos” (OLIVEIRA; REZENDE; GONÇALVES, 2018, p.. 305). A sexualidade é vivenciada de forma diferenciada pelos gêneros, balizada por relações de poder que sustentam a hierarquia entre eles.

Na maioria das vezes, o arquétipo de Maria sustentou a educação das mulheres, assim, o corpo feminino, a masturbação e o orgasmo foram interditados e a sexualidade domesticada, não sendo um elemento que detinha conotação prazerosa, ao contrário, a sexualidade feminina limitava-se a reprodução e, a renúncia juntamente com o sacrifício e a servidão eram ou ainda são uma constante na vida da mulher, conseqüentemente, em sua sexualidade. Nessa ótica, com o exemplo do que aconteceu com Eva no Jardim do Éden, a igreja defendia que as mulheres deveriam abafar e reprimir seus desejos para não caírem em tentação. (OLIVEIRA; REZENDE; GONÇALVES, 2018).

Constatamos que a sexualidade feminina é limitada por regras sociais e estereótipos, as quais se diferem para o masculino. “Geralmente, há um controle que prescreve uma moral e que preconiza virtudes que geralmente tem a intenção de bloquear a diversidade de experiências sexuais” (VIEIRA; ZANUZZI; AMARAL, 2016, p. 71).

O homem é incentivado a viver sua sexualidade de forma livre, ao passo que a da mulher deve ser invisível, contida e para a reprodução. À mulher cabe ser passiva, reprimindo e evitando suas manifestações sexuais, bem como restringindo suas experiências sexuais. Esse processo de internalização da repressão é tão marcante que a mulher vigia a si mesma, para evitar interpretações equivocadas de suas vivências. “A mulher reprime a expressão de sua sexualidade e também submete sua vida sexual aos “impulsos sexuais” masculinos, com medo de sofrer conseqüências”. (VIEIRA; ZANUZZI; AMARAL, 2016).

Na infância, a menina deve ter controle sobre suas vontades; na adolescência deverá proteger sua virgindade, se assim não o fizer, viverá com culpa e medo. Nessa fase as questões sobre sexualidade são ignoradas ou respondidas de forma incompleta. (GOZZO; FUSTINONI; BARBIERI; ROEHR; FREITAS, 2000, p. 84). Ao analisarmos cenas do cotidiano, podemos perceber o trato diferenciado da sexualidade do menino e da menina, basta observarmos como os pais projetam no filho uma possível vida

sexual ativa e não o fazem com a filha, aliás, infelizmente a erotização infantil é muito comum, quase sempre exaltando a masculinidade viril.

Apesar das amarras sociais impostas pelos modelos que deveriam imprimir à vida das mulheres, muitas conseguem transgredir padrões de maternidade e sexualidade, diante disso defendemos que a sexualidade possa ser vivida de forma igualitária pelo homem e pela mulher, e o desfrutar de uma vida sexual boa e saudável propicia felicidade e bem-estar. (TRINDADE, FERREIRA, 2008).

A relação determinista entre sexualidade e maternidade enfraquece com a modernidade, principalmente, a partir da descoberta da contracepção moderna por meio do uso da pílula contraceptiva, a qual possibilita às mulheres a escolha da maternidade delegando a elas o controle socialmente aceito da fecundidade. No entanto, essa conquista do movimento feminista contemporâneo, sobretudo o europeu não atingiu a todas, especialmente nos países do sul. (SCAVONE, 2001)

A pílula anticoncepcional possibilitou a prevenção da gravidez e o planejamento familiar, acarretando um novo olhar à sexualidade feminina, retirando a reprodução como a única função da experiência sexual da mulher. As mulheres que tiveram acesso aos métodos de contracepção assumiram uma parcela do domínio de seus corpos e da fecundidade e o poder de decidir de ter ou não filhos, de planejar a gravidez e, de separar a sua sexualidade com a determinação da procriação. Não é à toa que a pílula não foi bem aceita pela sociedade, uma vez abalou a estrutura da família patriarcal e deu à mulher o poder na relação familiar. (EMIDIO; HASHIMOTO, 2008).

Associado a pílula anticoncepcional o ingresso da mulher no mundo do trabalho acarretou maior conhecimento e compreensão sobre seus direitos, dentre eles, a possibilidade de viver sua sexualidade descolada da reprodução, buscando satisfação e prazer (OLIVEIRA; REZENDE; GONÇALVES, 2018). Ressaltamos que essa “liberdade” não foi aceita de forma tranquila pela

sociedade patriarcal, muitas foram e são as tentativas de reprimir a sexualidade, inclusive, pela violência em suas diferentes modalidades.

A análise das interconexões entre a maternidade e sexualidade, numa perspectiva social, história e cultural, nos leva a compreender que ser mãe exige da mulher muito além das questões biológicas, corporais, hormonais, dentre outros; espera-se de forma generalizada que a mulher-mãe seja dócil, abnegada, discreta, amável, pronta para servir e tenha como função principal de sua vida e sua sexualidade, a maternidade. Pelas conversas com as mulheres nos diferentes espaços sociais que convivemos, percebemos que nem toda mulher aceita que o amor materno é uma construção social, o mito sobre a natureza desse amor ainda está cristalizado no imaginário coletivo, o qual sustenta as relações de gênero no tocante a maternidade e sexualidade feminina. Até porque é importante cultivar esse mito, visto que atua na reprodução das relações sociais e no controle do corpo feminino.

No tocante, a sexualidade da mulher-mãe, embora reconheçamos as mudanças acarretadas e citadas tanto no corpo, como na organização da casa e da família, centramos nossas análises na questão simbólica, social e cultural que sobrecarrega a vivência das experiências sexuais. Constatamos que quando a mulher se torna mãe, há um apelo de vários discursos para que os demais papéis sociais devam ser secundarizados, nessa direção o desejo, o erotismo e a energia sexual não cabem no mesmo espaço que a maternidade. Aqui, ressaltamos os dois estereótipos, Eva e Maria, figuras simbólicas que marcam a vivência e a experiência sexual da mulher-mãe.

Nessa sociedade, torna-se quase intolerável para uma mulher viver sua sexualidade simplesmente pelo fato do prazer em si, consequência disso torna-se antinatural quando uma mulher opta pela não vivência da maternidade. Imagina quando a mulher que é mãe opta em experienciar sua vida sexual fora dos limites sociais impostos, em outras palavras, apesar dos avanços sociais e das conquistas femininas como educação superior, ingresso no

mercado de trabalho, entre outros, essa independência financeira e profissional não acarretou diretamente necessariamente a independência sexual.

A vivência da sexualidade feminina movimenta-se entre o proibido e o permitido, entre os limites e as transgressões, num constante movimento de tentativas para se esquivar dos modelos sociais impostos pela maternidade, bem como pelas relações de gênero pautadas em hierarquias estruturais e em opressão à mulher. Reconhecemos os avanços que a contracepção moderna, o acesso à educação formal e a inserção no mercado de trabalho ocasionaram à mulher, no entanto, é sabido que esses não são universais. Embora, nosso diálogo e análises centraram-se na mulher branca e de classe média, nos é sabido que a etnia, a raça e a classe social são elementos que interferem na vida da mulher e, conseqüentemente, da sua sexualidade, ou da sua maternidade.

### **Considerações finais**

Ser mulher numa sociedade patriarcal, misógina e heteronormativa não é uma tarefa fácil, somos impelidas a viver um modelo que agrada aos olhares das outras pessoas e, muitas vezes, contraditórios aos nossos. Adicionada ao ser mulher, podemos “viver ou não” a maternidade. Ancoradas num modelo arquetipo de mãe, “associação de toda mulher a uma doce mãe”, vivemos uma persona que, na maioria das vezes, abre mão de sua vida em prol do outro e a da outra, abnega seus desejos em nome de um amor maternal incondicional, aprende desde tenra idade que ser mãe é o ápice da vida da mulher.

A vivência da sexualidade feminina nos aponta para alguns efeitos nocivos da tentativa do controle que busca disciplinar os corpos e seus prazeres, tais como o [...] “O conhecimento do próprio corpo, na auto-percepção e na dinâmica de auto culpabilização pelas dificuldades sexuais” (VIEIRA; ZANUZZI; AMARAL, 2016, p. 82). A mulher desconhece seu corpo, ensinada desde tenra idade que ele é um território que não deveria ser

desvendado, ao contrário, deveria ser negado, escondido e usado para a reprodução.

A maternidade influencia diretamente à sexualidade feminina, basta analisarmos como na sociedade moderna a mãe é exaltada como uma figura estereotipada, quase que inalcançável para a maioria das mulheres que em vários casos, divide seu tempo entre as diferentes tarefas domiciliares, maternas e profissionais. À mãe cabe um comportamento dócil, restrito e ilibado, quase que assexuado, mantendo suas experiências sexuais no âmbito da reprodução. Viver a sexualidade de forma livre e emancipatória assusta uma sociedade machista, patriarcal, misógina e sexista.

As mudanças corporais, a amamentação, a rotina de uma criança, a nova configuração da casa são elementos que interferem na sexualidade da mulher, no entanto, o peso simbólico da maternidade e todos os atributos que esse carrega influenciam tanto quanto ou mais que os acima elencados. É como se a mulher-mãe para desempenhar sua função de forma “adequada” dentro dos parâmetros sociais deveria abdicar-se de outros aspectos de sua vida, no caso, da sua sexualidade. Em outras palavras, “as mulheres são educadas para agirem como filhas e mães sem passar pelo estágio de mulher” (GOZZO; FUSTINONI; BARBIERI; ROEHR; FREITAS, 2000, p. 84)

No entanto, as mudanças na compreensão do papel da mulher na sociedade, a revolução sexual, a criação da pílula anticoncepcional e todas as conquistas femininas nos colocaram outras compreensões de maternidade, ou seja, não a compreendemos como o único destino na vida de uma mulher e, sim, como uma possibilidade num contexto em meio a tantas outras.

## Referências

AGUIAR, Leticia Caroline Doretto. **A violência por parceiro íntimo na gestação e a vivência da sexualidade após a maternidade**. Ribeirão Preto, 2015. 119 p. Dissertação de mestrado,

apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/ USP. Área de concentração: Enfermagem em Saúde Pública.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Caderno de pesquisa**. São Paulo, n. 64, p. 4 – 13, fev. 1988.

EMÍDIO, Thassia Souza; HASHIMOTO, Francisco. Poder feminino e poder materno: reflexões sobre a construção da identidade feminina e da maternidade. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente. V. 5, n.2, p. 27-36, dez. 2008.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (2014). **Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível. 2ª edição**. Londrina-PR: Eduel.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GRADVOHL, Silvia Mayumi Obana; Maria José Duarte Osis, Maria José Duarte; Makuch, Maria Yolanda. Maternidade e Formas de Maternagem desde a Idade Média à Atualidade. **Pensando Famílias**, 18(1), jun. 2014, (55-62).

GOZZO, Thaís de Oliveira; FUSTINONI, Suzete Maria; BARBIERI, Márcia.; ROEHR, Wilma de Moura; FREITAS, Ivoneide Aparecida de. Sexualidade feminina: compreendendo seu significado. **Rev.latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 84-90, julho 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.

MELO de Aguiar, Aline. **Construção da maternidade contemporânea e a participação em um grupo de suporte online no Facebook/** Aline Melo de Aguiar. – 2015. 163 f. Orientadora: Maria Lucia Seidl-de-Moura. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

NUNES, Silvia Alexim. Afinal, o que querem as mulheres? Maternidade e mal-estar. **Psicologia Clínica**, vol. 23, n. 2, 2011, pp. 101-115. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil.

OLIVEIRA, Edicleia Lima de; REZENDE, Jaqueline Martins; GONÇALVES, Josiane Peres. História da sexualidade feminina no Brasil: entre tabus, mitos e verdades. **Revista Ártemis**, vol. XXVI nº 1; jul-dez, 2018. pp. 303-314.



PEREIRA, Gilza Sandre. Amamentação e sexualidade. **Estudos Feministas**. Florianópolis. 11[2]:360, julho-dezembro, 2003.

PORTO, Dora. O significado da maternidade na construção do feminino: uma crítica bioética à desigualdade de gênero. **Revista Redbioética/ UNESCO**, Ano 2, 1 (3). 55-66. Janeiro-Julho, 2011.

SANTOS, Camila Lorrane Rodrigues dos. **A Imagem Transgressora da Maternidade no Filme "Tudo Sobre Minha Mãe" de Pedro Almodóvar [manuscrito]**: Camila Lorrane Rodrigues dos Santos.-- 2018. 82 f.; Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Serviço Social, Goiânia, 2018.Inclui referências, f. 89-93

SCAVONE, Lucila. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. **Interface \_ Comunic**, Saúde, Educ, v.5, n.8, p.47-60, 2001

TRINDADE, Wânia Ribeiro, FERREIRA, Márcia de Assunção. Sexualidade feminina: questões do cotidiano das mulheres. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2008, jul-set, 17(3): 417 – 26.

VÁSQUEZ, Georgiane. Maternidade e Feminismo: notas sobre uma relação plural. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v.3, nº6 jan-jun, 2014.p.167-181

VIEIRA, Érico Douglas; ZANUZZI, Tamara Rodrigues Lima; AMARAL, Grazielle Alves. As relações sociais de gênero como obstáculos para a vivência da sexualidade feminina. **Perspectivas em Psicologia**, Uberlândia, vol. 20, n. 2, pp. 65- 85, Jul/Dez, 2016 – ISSN 2237-6917

# RODAS DE CONVERSA SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL E IDENTITÁRIA: APORTES À PRODUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL PORTFÓLIO

Roberto Idalino Barros  
Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

## Introdução

Temos visto, mais recentemente nas discussões de cunho pedagógico, uma relativa presença de questões que envolvem gênero, diversidade sexual e inclusão. Não obstante, estudos (Junqueira, 2009; Medeiros, 2020) apontam que a população LGBTQIAN+1 ainda enfrenta, nos espaços escolares, violências experimentadas em outros ambientes de convivência social. Bento (2017) nos esclarece que a produção acadêmica nos últimos anos tem evidenciado que a escola é um dos espaços mais violentos para crianças e jovens que fogem à norma compulsória da heterossexualidade como padrão universal. Isso tem um peso ainda maior quando se trata dos corpos trans. Andrade (2012), em seu trabalho de pesquisa, comprovou que o preconceito e a discriminação que pesam sobre os corpos travestis têm feito com que essas pessoas se mantenham distantes dos bancos escolares. Infelizmente, as vidas que são colocadas no patamar do abjeto não desfrutam da cidadã plena no Brasil contemporâneo.

Com efeito, defendemos que a escola pode e deve ser espaço privilegiado para se problematizarem lógicas binárias – logo, reducionistas – e LGBTfóbicas, que discriminam, excluem e

---

<sup>1</sup> Sigla comumente utilizada na atualidade para se referir à comunidade composta por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Não-binárias e + para todas outras possibilidades de orientação sexual e identidade de gênero.

expulsam dos bancos escolares estudantes que possuem uma orientação sexual ou identidade de gênero diferente da nomeada maioria de seus pares, a partir de uma matriz heteronormativa. A quem interessa a manutenção de um modelo de educação que desconsidera a diversidade de natureza sexual e de gênero no âmbito escolar? Pensar sobre questões dessa natureza no interior da escola pode ser um primeiro passo para se construir um currículo comprometido com a diversidade e a inclusão, e com os princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica integrada ao ensino médio.

Com um olhar direcionado à reflexão das lógicas que produzem e reproduzem o preconceito e a LGBTfobia na Educação Profissional e Tecnológica, doravante EPT, e inteirados do potencial transformador que uma educação comprometida com uma formação de base integral dos sujeitos pode ensejar, apresentamos, neste artigo, reflexões sobre o desenvolvimento de rodas de conversa e a produção de um material didático, na forma de Portfólio, que pautou a temática da diversidade sexual e de gênero na EPT, a partir de encontros promovidos com estudantes do ensino Médio Integrado ao Técnico. Ressaltamos que o estudo de que estamos a tratar é resultado de uma investigação mais ampla em nível de Mestrado Profissional, no âmbito do ProfEPT/Ifal, realizada entre os anos de 2019-2021. A metodologia empregada no estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa, ancorada na Pesquisa-ação, com base nos estudos de Thiollent (2007) e Tripp (2005). Já os instrumentos para a coleta de dados foram as rodas de conversa, em afinidade às discussões que enfocam esse método de concepção político-emancipatória e o uso de questionários semiestruturados, contando com um público de 18 participantes, entre estudantes, docentes e equipe técnico-assistencial de um dos campi do Instituto Federal de Alagoas. Para a leitura crítica e qualitativa das rodas de conversa e dos questionários, pautamo-nos nas categorias ligadas à Análise de Conteúdo, a partir de Laurence Bardin (1977).

Nessa perspectiva, primeiramente, apresentamos algumas considerações concernente ao corpo, ao gênero e à sexualidade e a à inclusão ou não dessa temática no currículo da Educação Básica. Em seguida, debruçamo-nos sobre as rodas de conversa, realizadas com estudantes e pessoal técnico do Campus, lócus da pesquisa, por meio das quais analisamos as potencialidades desse instrumento como possibilidade para se trabalhar pedagogicamente a temática da diversidade sexual e de gênero. Finalizamos com ponderações acerca do Produto Educacional desenvolvido, neste caso, um Portfólio, que trata sobre rodas de conversa desenvolvidas no ambiente de formação profissional e tecnológica de nível médio, filiado ao ProfEPT/Ifal.

### **Corpo, gênero e sexualidade: implicações curriculares**

Nossa herança cristã católica nos ensinou a desprezar, subjugar, domar nossos corpos. Essa cultura perpassa todos os espaços formativos na existência dos sujeitos. Inicialmente cabe à instituição familiar interditar as manifestações corporais consideradas inadequadas, imorais. A menina deve sentar-se de determinada forma; não cabe ao menino certos trejeitos, vistos como próprios do sexo/gênero oposto. Na sequência dessa educação dos corpos, somam-se outras instâncias como a igreja e a escola. Sobre esta última, Louro (2000, p. 10) nos chama atenção para “[...] como a escola pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos”. Nesse sentido, a escola possui papel preponderante no processo de conformação dos corpos. Corpos estes, que, no campo da sexualidade devem apresentar sempre as marcas da “normalidade”. Para essa autora,

Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam "marcados" como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar (LOURO, 2000, p. 17).

No entanto, essa “normalidade” é quase sempre construída sobre a perspectiva da “anormalidade” inferida a tantos outros sujeitos que não se enquadram em uma orientação sexual tida como desejável e correta. Isso termina por produzir uma hierarquização em relação às identidades sexuais prevalentes. Estas são, acima de tudo, desejadas, incentivadas, naturalizadas pelas diversas instâncias sociais. Enquanto outras são tomadas como desviantes, errôneas e que precisam ser explicadas, compreendidas.

Pensar acerca das lógicas excludentes deve ser compromisso ético-político de uma educação voltada para emancipação dos sujeitos. Sendo assim, o currículo não deve se abster de pautar toda e qualquer temática que produza reflexão no sentido de desconstruir visões de mundo que geram dor e sofrimento às identidades tidas como marginais. Contudo, ainda existe, por parte do currículo oficial, uma resistência em abordar as questões atinentes ao corpo e sexualidade, apesar de todo um aparato normativo que dá sustentação para que a escola e os/as docentes possam desenvolver essa temática (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Resolução CNE/CEB n. 2/2012; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - 2012). Junqueira (2007), por seu turno, considera que a cultura escolar ainda é fortemente marcada pelo silenciamento diante das questões que envolvem sobretudo as sexualidades não hegemônicas. Para o pesquisador, tratar das sexualidades não normativas como se elas não existissem tem sido uma prática sistêmica da engrenagem para manter o *status quo* heteronormativo no espaço escolar e, ao mesmo tempo, cimentar o terreno da LGBTfobia. Gonçalves, Pinto e Borges (2013), em uma pesquisa denominada: Imagens que falam, silêncios que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros, procuraram evidenciar o preconceito velado ou explícito no tocante à diversidade sexual e de gênero, levando em conta textos e imagens de livros didáticos do ensino médio, recomendados pelo

Ministério da Educação e utilizados nas redes públicas. Para as pesquisadoras, das obras submetidas à análise, “[...] 39% ignora o assunto, sendo este silêncio também um ato de fala sobre o tema da sexualidade nos livros didáticos.” (GONÇALVES; PINTO; BORGES, 2013, p. 7). Reforçam ainda que “[...] os silenciamentos fazem parte do conjunto do não-dito que opera a naturalização da heterossexualidade e os estereótipos de gênero” (GONÇALVES; PINTO; BORGES, 2013, p. 18). Ignora-se aquilo que não é considerado relevante, não propiciando espaços dialógicos para sua abordagem. Estas lacunas, na reflexão apresentada por Apple (2006, p. 59), estão longe de serem desinteressadas, pois

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.

Essa ideologia que ancora as bases curriculares serve para sustentar privilégios e produzir as mais diversas assimetrias no campo da raça, da classe e do gênero, o que limita a cidadania e inclusão de sujeitos historicamente marginalizados, como negros/as, indígenas, mulheres e LGBTQIAN+.

Galzerano (2021, p. 97) ainda alerta para o fato que “os temas envolvendo gênero e sexualidade têm se configurado nos mais polêmicos na elaboração e implementação de políticas educacionais brasileiras”. Isso se tornou mais patente no contexto das discussões que marcaram a elaboração dos últimos Planos estaduais e municipais de educação, país afora. Superar esse tabu se constitui em um desafio para a inserção dessa temática na transversalidade curricular na educação básica e que, acreditamos, deve ser enfrentado. Ancorados nessa premissa do enfrentamento, resolvemos desenvolver uma série de rodas de conversa sobre gênero e diversidade sexual junto à estudantes e servidores/as de um dos *campi* do Instituto Federal Alagoas – Ifal. O resultado dessa atividade possibilitou a produção de um

material, de cunho didático-pedagógico, para compor um Produto Educacional no âmbito do ProfEPT/Ifal, ao qual nos filiamos.

### **A diversidade sexual e de gênero no centro da roda**

O desenvolvimento da atividade realizou-se entre os meses de fevereiro e março de 2021, e contou com a participação de onze sujeitos, entre estudantes (maiores de idade) e servidores/as técnicos-assistenciais do *Campus, lócus* da pesquisa. Ao todo, foram sete encontros, de forma remota, via plataforma Google Meet, com cerca de 1h20min para cada uma das sessões, por conta da suspensão das atividades letivas no contexto da pandemia da Covid-19. Cabe esclarecer que, para resguardar a identidade dos/as participantes, utilizamos a sigla EST para nos referirmos ao segmento estudantil, e a sigla TAS para diferenciar do segmento técnico-assistencial (pedagogas, técnicas em assuntos educacionais e assistentes sociais).

A opção pelas rodas de conversa como metodologia advém da concepção freiriana de educação, por meio da qual se tem o diálogo como mediador entre os saberes trazidos pelas vivências dos sujeitos e o conhecimento acadêmico do professor/pesquisador, propiciando assim, o compartilhamento e a construção de novos saberes entre ambos, em uma relação horizontalizada de conhecimentos. A esse respeito, as rodas trazem a exploração dos conhecimentos prévios dos/as estudantes, valorizados por Zabala (1998), no processo de ensino-aprendizagem. Para Freire (1987), o diálogo se constitui como base essencial para uma educação libertária. Portanto, essa técnica insere-se dentro de uma perspectiva pedagógica de viés sócio-político e de um caráter emancipador do sujeito visando à totalidade participante do estudo, fundamentos da Teoria Crítica do Currículo. A roda de conversa, como itinerário metodológico, converge ainda com os fundamentos que orientam a prática pedagógica na EPT, em que

[...] o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acrílicos e definidos por especialistas externos, para assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2007, p. 34).

Nessa perspectiva, a construção do saber se fundamenta no exercício da dialogicidade entre docente e estudante e no enraizamento na realidade, consoante Freire (1987).

Uma das possibilidades que a roda de conversa pode propiciar à EPT na abordagem de Moura e Lima (2014), é a de tentar compreender qual a leitura que o grupo social tem a respeito do fenômeno estudado. Por esse prisma, o entendimento da questão em estudo não fica sob o monopólio da figura do facilitador, mas remete aos saberes trazidos à roda pelos colaboradores. Segundo o pensamento de Sampaio et al. (2014), esse tipo de metodologia pode propiciar vantagens como estratégia pedagógico-libertadora, a saber: ao possibilitar a fala horizontalizada, pode funcionar como dispositivos de empoderamento para os partícipes; a roda de conversa busca também superar mitos e “tabus” sobre a sexualidade e os temas correlatos a essa vivência na vida dos/as adolescentes e jovens; as rodas possibilitam ainda que os atores se descubram protagonistas de suas cenas e, por isso, capazes de questioná-las e reescrevê-las. Pontuamos aqui algumas descobertas resultantes da aplicação das rodas de conversa no desenvolvimento do nosso estudo. Primeiramente, apontamos que o tema sexualidade permanece sendo tabu para diferentes gerações. Ao serem indagados/as sobre com quem costumam discutir essa temática, o segmento estudantil deixou de fora a família e a escola. Na avaliação de ambos, estudantes e técnicos-assistenciais, quase não existe espaço nessas instituições para esse assunto. Para um/a estudante participante dos encontros:

Os amigos influenciam muito nesse aprendizado [sobre sexualidade]. A família, em si, eu não coloco, porque é meio complicado esse assunto. Às vezes não sabem como se comunicar.



Então, eu acho que a convivência com os amigos e como você vai se desenvolvendo ao longo da vida, gera todo aprendizado e a forma como você vê esse assunto (EST - 2, dados da pesquisa, 2021).

O segmento assistencial, nessa mesma direção assegurou que: “na minha experiência, não tive nenhuma orientação quanto a isso no seio familiar e nem na escola. A gente não teve nenhuma orientação sobre sexualidade, gênero...” (TAS - 2, dados da pesquisa, 2021). Pereira e Bahia (2011, p. 18), em consonância os relatos trazidos pelos/as participantes da pesquisa, reforçam que “a sexualidade humana figura como um dos temas mais inquietantes e, quase sempre, mais recusados na ação prática do professor.”

Assim sendo, fica evidente que o grupo de referência para se pensar questões concernentes à sexualidade fica restrito às amizades, à rua. Aprende-se sobre sexualidade na experiência empírica, que muitas vezes é atravessada por visões distorcidas, carregadas por valores e prismas que limitam a sexualidade ao modelo binário e cis-heteronormativo. Esse é um ponto em comum que podemos averiguar a partir dos relatos expostos. Embora uma diferença geracional separe o segmento estudantil dos/das técnicos-assistenciais, nesse quesito, ambos comungam da mesma experiência.

O desenvolvimento das rodas de conversa, também expuseram o fato que, escola e docentes não estão preparados para o tratamento das questões ligadas ao domínio das sexualidades e, em especial, à diversidade sexual e de gênero. Não foram poucas as falas dos segmentos participantes nessa direção. Elucidativo, nesse sentido, foi o relato de uma participante do corpo técnico-assistencial, que traz:

Eu já vi em ambiente escolar, [...] que alguns colegas faziam o possível para não chegar à parte do conteúdo do livro didático que abordava o corpo humano e a sexualidade, por que não sabia como tratar. Alguns chegavam, inclusive, a pular essa parte do livro. (TAS - 3, dados da pesquisa, 2021).

A experiência trazida pela fala da participante nos faz refletir acerca da frágil fundamentação teórica que permeia a temática em debate, que foi reveladora no sentido de compreendermos como a carência de formação sobre questões dessa natureza limitam o trabalho pedagógico. Para superação desse cenário, Junqueira (2009, p. 34-35) recomenda que:

[...] é inquestionável a importância de medidas voltadas a oferecer, sobretudo a profissionais da educação, diretrizes consistentes; a incluir de modo coerente tais temas na sua formação inicial e continuada; bem como a estimular a pesquisa e a divulgação de conhecimento acerca da homofobia, da sua extensão e dos modos de desestabilizá-la.

Junqueira (2009) chega a afirmar que, em algumas regiões do país, quase metade dos/das docentes confessaram não saber como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula. Acreditamos que essa lacuna de base teórica termina por produzir consequências danosas à prática pedagógica. Para alguns docentes, a possibilidade de abordar temáticas atinentes à sexualidade na escola é capaz de gerar um verdadeiro pavor. Por fim, uma outra descoberta em relação aos momentos oriundos das rodas de conversa, que destacamos para este recorte, foi o temor que o segmento estudantil carrega LGBTQIA+ manifestou em relação ao mercado de trabalho, uma vez que se trata de estudantes da Educação Profissional integrada ao ensino médio. Um/a estudante confessou que: “Eu já pensei muito nisso [discriminação e preconceito no mundo do trabalho] e tenho muito medo” (EST. 1, dados da pesquisa, 2021). Nesse sentido, Medeiros (2020, p. 44) considera que,

[...] alinhar gênero e trabalho é desafiante, pois ainda há barreiras na sociedade que excluem ou discriminam do mundo do trabalho os sujeitos cujos corpos dificultam sua análise dicotômica e polarizada por não trazerem marcas ou evidências “seguras” de suas identificações heteronormativas.

Para a autora, os corpos travestis e trans são os mais vulneráveis às violências de gênero nos espaços laborais. A baixa escolaridade desse segmento LGBTQIAN+, resultante de sua expulsão precoce dos espaços de educação formal (ANDRADE, 2012), impede que essas pessoas possam ter acesso a postos de trabalho melhores qualificados e remunerados. Assim, enveredam por profissões que possam lhes garantir, o quanto antes, uma renda e autonomia financeira. Portanto, é a oportunidade de trabalho mais imediata que possibilite a essas pessoas a construção de seus objetivos de vida, que elas terminam “optando”, ou para algumas, como no caso das travestis, o caminho da prostituição, que, via de regra, não se apresenta como uma escolha. As sessões de rodas de conversa com dois dos segmentos participantes da pesquisa se constituiu em um momento ímpar no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento; revelaram sua viabilidade e eficácia, pois, pesquisadores e participantes enriqueceram-se mutuamente a partir dos diálogos travados no decorrer dos momentos de encontro; além de servir de matéria-prima à produção de um material de cunho didático (Portfólio) para fundamentar discussões futuras acerca da temática da diversidade sexual e de gênero no currículo da EPT, bem como servir como base para outras instituições de ensino.

### **O Produto Educacional Portfólio**

O Produto Educacional se constitui em um dos trabalhos finais, junto com a dissertação, do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), oferecido pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em 40 Instituições Associadas (IA), que a/o mestrand(a) deve apresentar. É a contribuição mais prática, direta, que o processo de investigação resulta em termos materiais para a sociedade. Um material que poderá ser replicado em diferentes situações e contextos de aprendizagem, produzido a partir de uma vivência empírica. E esse é um dos diferenciais que esse tipo de Mestrado

traz em relação aos modelos acadêmicos. Fischer (2005, p. 28) indica que: “o seu conteúdo pode incluir, por exemplo, resultados de estudos de casos, desenvolvimentos e descrição de metodologias, tecnologias e softwares, patentes que decorrem de pesquisas aplicadas.” Silva e Souza (2018) defendem que o Produto Educacional deva emergir de uma reflexão por parte da/o mestrand(a) diante de uma determinada situação que mereça ser mudada e deve ir além de um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, gerando a construção de novos saberes. Já, a orientação apresentada por Rizzatti *et. al.*, (2020, p. 2) é a de que o Produto Educacional não se trata de uma receita acabada, mas sua função primordial “[...] é servir de produto interlocutivo a professoras e professores que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país”. Passa longe a pretensão de produzir um manual definitivo acerca da questão e que sirva para qualquer realidade. Nossa intenção é que, a partir desse material elaborado, avaliado e validado, docentes, pedagogas/os, assistentes sociais e outras/os profissionais comprometidas/os com uma educação libertadora e plural, possam adaptar essa proposta às realidades de cada contexto em que for desenvolvida.

No nosso caso o Produto Educacional desenvolvido foi uma roda de conversa e tem como materialidade um Portfólio. Para além de uma estratégia metodológica com fins avaliativos lançado mão comumente pelo trabalho docente. O Portfólio, na avaliação de Alvarenga e Araújo (2006, p. 2), pode

[...] incluir outros itens, planos e reflexões sobre os temas importantes tratados em sala de aula, estudos de caso pertinentes aos conteúdos em evidência, relatórios, sínteses de discussões, produções escritas ou gravadas, [...].

Portanto, um Portfólio não se limita ao registro das atividades discentes, ele pode também ser uma forma de registro e reflexão do próprio trabalho docente, nesse caso, do/a pesquisador/a. Foi esse o encaminhamento traçado para esse material.

O Produto Educacional Portfólio desenvolvido está disponibilizado em formato digital e pode ser acessado no Repositório da Capes, por intermédio do seguinte link: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/603459>. Cabe ressaltar, que, nossa proposta de Portfólio não fica restrita apenas como um relato de pesquisa. Ele é também um material que subsidiará, a partir do nosso olhar como pesquisadores, encaminhamentos para práticas futuras de pesquisa com temas afins, igualmente, necessárias.

Nessa perspectiva, esse material foi elaborado a partir da compilação das impressões do pesquisador condutor, mediante os encontros oriundos das Rodas de conversa realizadas com as/os participantes do estudo, das contribuições feitas pelas/os colaboradoras/es, e que, por ângulos distintos, analisam a pauta LGBTQIA+ no currículo escolar, além de constar impressões sobre o processo de pesquisa, com base nos questionários aplicados a este público.

### **Considerações finais**

Pautar questões relativas ao corpo, ao gênero e à sexualidade no currículo da Educação Básica, sobretudo na EPT, requer por parte da escola e dos/as docentes, sobretudo, compromisso ético-político com transformações estruturais na sociedade. Mais que isso: faz-se necessário buscar a devida fundamentação teórica sobre a temática e parcerias capazes de unir esforços para enfrentar as forças reacionárias que desejam a perpetuação das desigualdades. As Rodas de conversa evidenciaram ainda a carência que estudantes e profissionais da Educação possuem em espaços para discussão dessa temática. No caso das/os técnicas assistenciais, apesar de toda uma postura apresentada por elas no sentido de acolhimento e aceitação em relação às identidades LGBTQIAN+, observamos também algumas limitações e compreensões essencializadas acerca das orientações sexuais e identidades de gênero. Já o segmento estudantil, mesmo sendo todas/os auto identificadas/os LGBTQIAN+, foi possível desconstruir conceitos e

ampliar com esse grupo reflexões para além do universo gay/lésbico/bi. Acreditamos que o produto educacional desenvolvido no contexto da pesquisa no ProfEPT/Ifal – rodas de conversa, materializadas no formato de Portfólio, traz à prática docente a possibilidade de refletir sobre os modelos societários “[...] que limitam a educação a processos de alfabetização, escolarização, preparação subordinada ao trabalho e/ou inculcação moral” (Bonamigo, 2014, p. 2), pois contempla os pressupostos teóricos-metodológicos que fundamentam a Educação Profissional Tecnológica de nível médio integrada ao Ensino Médio, em sua concepção de docência, que se sustenta numa base humanista de formação integral do sujeito. Por fim, inferimos que uma temática dessa magnitude, permeada por dissensos múltiplos, tabus e valores de cunho moral/religioso, requer novos desdobramentos em sua análise.

## Referências

- ALVARENGA, G. M.; ARAUJO, Z. R. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. **Estudos em Avaliação Educacional**. 2006. Disponível em <<https://doi.org/10.18222/ae173320062131>>. Acesso em 03mar2023.
- ANDRADE, L. N. de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará. 2012.
- APPLE, M. W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.
- BENTO, B. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. EDUFBA. 2017.
- BONAMIGO, C. Limites e possibilidades históricas à educação Omnilateral. **Educere - Revista da Educação**. 2014. Disponível em

<https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/5421>>.

Acesso em 06mar2023.

BRASIL. **Documento base**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio. Brasília, 2007.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica.

**Revista Brasileira de Pós-Graduação**. 2005. Disponível em <https://doi.org/10.21713/2358-3232.2005.v2.74>>. acesso em 07mar2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra. 1987.

GALZERANO, L. S. A ofensiva antigênero na sociedade brasileira.

**Trabalho Necessário**. 2021. Disponível em <<https://doi.org/10.22409/tn.v19i38.45703>>. acesso em 06mar2023.

GONÇALVES, E.; PINTO, J.P; BORGES, L. S. **Imagens que falam, silêncios que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros**. 2013. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Disponível em <<https://transasdocorpo.org.br/index.php/artigos/imagens-que-falam-silencios-que-organizam-sexualidade-e-marcas-de-homofobia-em-livros-didaticos-br/>>.

Acesso em 27fev2023.

JUNQUEIRA, R. D. Introdução. In: Junqueira, R. D. (Org).

**Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO. 2009.

JUNQUEIRA, R. D. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**/Tânia Swain...[et al. ]; organizado por Paula Regina Costa Ribeiro...[et al.] Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

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

MEDEIROS, M. S. de. **Educação profissional e gênero: o mundo do trabalho sob a perspectiva dos/das estudantes LGBT do IFS**. Instituto Federal de Sergipe/ProfEPT - Dissertação (Mestrado). 2020.

- MOURA, A. B. F.; LIMA, M. da G. S. B. (2014). A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educ.** 2014. Disponível em <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>>. Acesso em 05mar2023.
- PEREIRA, G. R.; BAHIA, A. G. M. F. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educ. rev.** 2011. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100005>>. Acesso em 23fev2023.
- RIZZATTI, I. M. et al., MENDONÇA, A. P., MATTOS, F., RÔÇAS, SILVA, G., M. A. B. V. da., CAVALCANTI, R. J. de S., OLIVEIRA, R. R. de, (2020). Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**. 2020. Disponível em <http://dx.doi.org/10.3895/actio.v5n2.12657>>. Acesso em 01mar2023.
- SAMPAIO, J. et al.; Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface**. 2014. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0264>>. Acesso em 24fev2023.
- SILVA, K. C. B.; SOUZA, A. C. R. de. (Dissertação de Mestrado). **MEPE: Metodologia para elaboração de produto educacional. Produto Educacional da Dissertação**. Instituto Federal do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2018.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez. 2007.
- TRIPP, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. 2005. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>>. Acesso em 04mar2023.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Artmed. 1998.





# “VOCÊ QUER SER GUARDA-CHUVA HOMEM OU MULHER?”: ANÁLISE SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DA BOLSA AMARELA DE LYGIA BOJUNGA

Luana Pagano Peres Molin  
Rebeca Maria dos Santos Zanella

## Introdução

Inicialmente, para melhor compreender as discussões em torno da temática de gênero e da literatura infantojuvenil, torna-se válido entender que, neste trabalho, o recorte temático desenvolve-se a partir do entendimento de que a concepção de gênero é uma construção histórica e social, difundida nas sociedades a partir de um ideário do que é ser um homem e do que é ser mulher. Portanto, entende-se que o ser humano está em constante transformação, assim como as sociedades; dessa maneira, à medida que as mulheres foram se empoderando, alinhadas às forças e visibilidades dos movimentos sociais, inseridas nos mercados de trabalho (ainda que, nesse ambiente, existe muito o que mudar para se pensar uma equidade de gênero, seja em relação aos salários, seja em relação a postos e promoções), reforçou-se a autonomia de seus corpos e se proporcionou visibilidade às vozes de diversas gerações de mulheres antes silenciadas e submissas. Dessa forma, percebe-se que suas atitudes, comportamentos e ideias, sobre si e seu lugar na sociedade, geraram e ainda geram mudanças.

O interesse desta pesquisa parte de compreender as discussões de gênero, a partir das ideias de Lygia Bojunga, presentes em sua obra “A Bolsa Amarela”, que já se encontra na sua 36a. edição. Por meio do imaginário e do fantástico, a literatura possibilita ampliar a análise e compreensão da sociedade contemporânea em seus vários aspectos, como o social, o cultural e o econômico. As teóricas

escolhidas, para contribuir com a discussão proposta, foram a Guacira Lopes Louro (1997), a Sara Salih (2012), a Judith Butler (2018) e a socióloga Raewyn Connell (2013; 2015). A perspectiva de gênero, utilizada como fundamentação teórica, é a da Teoria Queer, cujo foco parte de uma política pós-identitária a partir da problematização do gênero e da sexualidade, das práticas sociais e das relações entre os sujeitos.

Esse livro é destinado ao público infantojuvenil, de maneira que permite discutir gênero e a infância, sendo de uma riqueza infinita a todas as faixas etárias. A obra apresenta discussões sobre padrões e desigualdade de gênero. Logo no início da narrativa, a protagonista Raquel evidencia, em suas vivências e vontades, o questionamento e a denúncia à opressão. São situações nas quais ela verbaliza que gostaria de ser adulta, homem e escritora. Quais motivações e condições levaram-na a querer tornar-se outro alguém (homem)?

Lygia Bojunga Nunes é subversiva no momento histórico da primeira publicação (1976), pois, no contexto social e político, o Brasil estava inserido em um regime autoritário e militar, entre os anos de 1964-1985, o que inspirou a autora a escrever sobre liberdade, padrões e patriarcado de modo singelo, mas de modo muito sagaz e autêntica.

Ela potencializa histórias que rompem com a hegemonia de representações e delimitações das histórias infantis, desse modo, a mensagem da sua escrita é de crítica a esse sistema patriarcal opressor, que, por meio de estruturas socioculturais, privilegia homens heterossexuais, brancos, cristãos e cisgêneros, ou seja, que pertencem a uma classe dominante.

À vista disso, o conceito de gênero é o que diz respeito aos papéis sociais acerca das masculinidades e das feminilidades, ou seja, ao jeito normatizado socialmente do que é ser homem e do que é ser mulher. Quando se refere aos aspectos anatômicos, consideram-se como sexo biológico indivíduos que são machos (cromossomos XY), fêmea (cromossomos XX) ou intersexuais. Mais uma vez, pondere-se a importância de trabalhar gênero na escola,

compreender seu conceito e suas características, visando à equidade e superando um conceito baseado somente nas características biológicas e dicotômicas. Diante das reflexões acerca das práticas pedagógicas, é preciso reconstruir e desmistificar o que é trabalhar gênero dentro da escola, de maneira a reafirmar a busca por essa equidade e dignidade.

### **Gênero, sexualidade e currículo escolar**

Gênero é um conceito científico extremamente pertinente no espaço escolar, nas práticas pedagógicas e enquanto profissionais da área da educação. Existe amparo na Legislação da Educação Brasileira que se impõe, nos princípios do ensino da Lei nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996) — Lei de Diretrizes e Bases 14— LDB, reafirmando seu caráter educativo, inclusivo; (art. 3, II, III, IV) há a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância. Contudo, a realidade escolar reflete práticas e ausência de discussões sobre a diversidade.

Ou seja, Guacira (1997) expõe que, nessa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, são tidos como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham dessas características. Dessa maneira, ao falar em diferenças e desigualdades, existe uma “construção escolar das diferenças”; desde os primórdios, a escola tem suas origens alicerçadas na distinção entre os sujeitos. Eram poucos aqueles que podiam acessá-la e havia os que estavam à margem do processo de escolarização; a escola também separou meninos de meninas e se constituiu como espaço disciplinador. Veiga Neto (2000), a partir das discussões de Foucault, aborda a questão do espaço escolar ser um local que disciplina os corpos e as mentes, sendo a escola um ambiente que prepara os sujeitos para as normas da sociedade, para que, posteriormente, saibam se portar em outras esferas sociais. Acerca da escolarização dos corpos e das mentes, Guacira explica que:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos (LOURO, 1997,p. 58)

Pode-se afirmar que tudo dentro espaço escolar tem instrumentos que colaboram para reproduzir os papéis de gênero. Normalmente, pensa-se nos livros, falas dos educadores, mas, ao observar a arquitetura da escola e a organização dos espaços, eles também ajudam a demarcar lugares, posições masculinas e femininas. A exemplo, é possível citar a quadra sendo o local dos meninos correrem e ocupá-la, enquanto as meninas ficam amontoadas em um cantinho, brincando geralmente no pátio ou nas arquibancadas; vestiários femininos fechados em compartimento, com portas; já o masculino, possui chuveiros coletivos, o que sugere que o pudor só pertence às meninas. Então, para além das falas, os espaços escolares podem demarcar lugares de gênero.

A pedagoga, pesquisadora e cientista de relações de gênero e infância, Daniela Finco (2010), constatou em sua tese sobre como era o uso da quadra esportiva, que esse local era ocupado predominantemente pelos meninos para jogarem futebol; as meninas que se interessavam não eram acolhidas, nem inclusas e as professoras acabavam por não interferir. A não presença das educandas era justificada pelas docentes como natural desinteresse, desistência por brigas com os meninos, por terem corpos mais delicados e por não saberem as regras:

As professoras não se viam como responsáveis por possibilitar, convidar e, muito menos, ensinar o futebol para as meninas: “Acho que não é papel da escola. Nem acho que a escola tem que incentivar essa vontade.” As meninas acabavam sendo poupadas do jogo de futebol por serem frágeis e por se “machucarem frequentemente”; e pela forma como os meninos as recebiam, apesar de se interessarem pelo jogo de futebol. Porém, não sabiam as regras e preferiam ficar

somente assistindo. Essa 118 característica destinada às meninas pôde ser identificada em vários momentos do cotidiano na Emei (FINCO, 2010, p. 114).

Finco trouxe estudos de Barrie Thorne (1993), a pesquisadora investiga as formas como as crianças brincam e o papel de protagonistas nas brincadeiras. De acordo com Thorne (apud FINCO, 2010, p. 137): “meninas e meninos, quando brincam, borram as fronteiras sobre o que é considerado tipicamente masculino ou feminino”. Ou seja, segundo Thorne às crianças não estão passivas diante das relações de gênero, elas aprendem de acordo com o mundo dos adultos, mas de acordo com os seus próprios termos “ Até brincam com e contra a dicotomia de gênero. O gênero é importante em seu mundo, mas como uma questão humana com a qual lidam e não como um quadro fixo que as reduz a marionetes” (Apud CONNELL, 2015, p. 57).

Portanto, pode-se afirmar que as brincadeiras e os brinquedos, na educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais, podem, sim, ser espaços que reproduzem relações desiguais de gênero, sendo fundamental desconstruir o que está dado como norma na/da sociedade.

As disciplinas escolares podem abordar e problematizar os conceitos de gênero, inclusive, de forma interdisciplinar, planejada e com recursos pedagógicos apropriados às diferentes faixas etárias, ao longo de toda a educação básica. Por exemplo, na matemática, naquelas atividades tradicionais: “o menino possui 3 bolas, a menina 3 bonecas, quanto se tem no total?”. Mesmo parecendo algo tão trivial, é um discurso que fortalece a naturalização desses estereótipos. Ao invés de usar a atividade dessa forma, por que não inverter as situações?

Nesse exemplo, pode-se refletir sobre o fato de que brinquedos não possuem gênero. Outra possibilidade é abordar esses temas na disciplina de história, ao questionar, em períodos de guerra, onde estavam as mulheres, pois os livros didáticos, em grande maioria, contemplam a historiografia tradicional, privilegiando os feitos de

“grandes homens” e inviabilizam as mulheres, comunidades quilombolas, indígenas, negros, crianças e grupos LGBTTTIA+.

Muitos profissionais da educação carregam consigo os dizeres populares e acabam por repetir esses padrões, por isso, é importante estar atentos às mudanças e visibilidade pertencentes à contemporaneidade, ou seja, de que mulheres ocupam espaços públicos, homens espaços domésticos e que podem fazer isso com legitimidade, não no sentido de ajudar, mas sim de dividir as atribuições.

No senso comum, é normal escutar que alunos homens têm força física e podem desempenhar determinadas tarefas, como segurar a cadeira, afastar a mesa, e as alunas são “naturalmente” cuidadosas, organizadas, calmas, o que não reflete a realidade escolar, pois há meninas bagunceiras e ativas, bem como meninos organizados. Dito isso, “as preferências e os comportamentos de meninas e meninos não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções sociais e históricas. Portanto, não é mais possível compreender as diferenças entre meninos e meninas com explicações fundadas no determinismo biológico” (FINCO, 2010, p. 27). Até que ponto as abordagens pedagógicas reforçam a “docilização” dos corpos e normatizam comportamentos? É primordial desmanchar esse binômio presente na escola.

### **A literatura infantojuvenil como proposta pedagógica**

A literatura é humanizadora e uma fonte de experiências que amplia o horizonte do leitor, sendo uma possibilidade de se compreender o mundo em sua volta e a si mesmo; a defesa de que a leitura promove a humanização é de Antônio Cândido, em seu texto, *O Direito à Literatura* (2011), em que, para esse autor, vive-se, na contemporaneidade, uma contradição, pois há, em larga escala, conhecimentos científicos e “racionalidade técnica”. Contudo, há pouca empatia em utilizá-la para sanar males sociais. Mas, ao investigar a realidade atual, percebe-se a vivência de “tempos

bárbaros”, com pessoas que morrem de fome, que são agredidas e mortas por serem homoafetivas, trans, por serem negras, mulheres, crianças, povos indígenas e quilombolas que ainda são marginalizados, tendo seus direitos fundamentais negados e comprometidos.

É nesse contexto que a luta pela efetivação dos Direitos Humanos reivindica o direito “incompressível” de acesso à educação, incluindo a literatura e as artes, a todas as camadas e grupos sociais. Para Candido (2011), a literatura são todas as criações poéticas, ficcionais, dramáticas, em todas as esferas sociais, em diversos tipos de culturas, que vai desde folclore, lendas, até o conhecimento historicamente acumulado pelo homem de modo erudito. Dito isso, entende-se, então, que a literatura é tão imprescindível quanto o ato de comer ou dormir, pois, com ela amplamente difundida, é possível garantir, aos sujeitos, a humanização do ser.

A literatura é fundamental porque, se mediada à língua escrita, aos funcionamentos da sociedade, aos conhecimentos culturais e valores estéticos, são potencializados os processos de ensino e aprendizagem, sobretudo, ao promover a criticidade e cidadania para os sujeitos serem capazes de ler o mundo em que estão inseridos.

Soares (1999) demonstra que a história da literatura infantil e juvenil, no Brasil, está intimamente atrelada ao processo de desenvolvimento da educação escolar. A escola é um espaço em que, desde a organização do trabalho pedagógico, alunos, espaços, profissionais, horários, disciplinas, conteúdos, ações, tarefas, currículos, níveis, etapas e modalidades são organizados dessa maneira com a intencionalidade da escolarização, portanto, a literatura, presente no contexto escolar, como ferramenta e estratégia pedagógica, também se escolariza.

Ainda, para Soares (1999), essa escolarização pode ser concebida de duas formas: uma, de maneira errônea, fragmentada e até mesmo disciplinadora, ou seja, inadequadamente escolarizada ao distorcer os escritos de autores, ou afastar o aluno



das práticas de leitura literária, os quais, por consequência, desenvolvem resistência e aversão aos livros e à leitura; e a segunda forma, que seria a mais adequada, ao aproximar os educandos do prazer pela leitura, por meio de contato direto com textos, de diferentes linguagens, com significação em seu contexto social e que forme alunos leitores, críticos e conscientes.

Outras questões apontadas pela autora, que produzem reflexão, são: quais livros a biblioteca ou a escola oferece e quais são excluídos (escondidos) dos alunos? Como os livros são trabalhados pelos docentes? Quais práticas pedagógicas estão atreladas ao uso do livro? Como se dá o momento da leitura no ambiente escolar? Esses questionamentos tornam-se importantes, uma vez que compreendemos que a leitura de livros e textos literários, dentro do espaço escolar, consolida-se sempre de modo a serem avaliados formalmente e trabalhados pelo professor por práticas tradicionais de ensino. Atrelar a leitura à avaliação escolar pode ocasionar aos alunos mais um sentimento de obrigatoriedade do que despertar o interesse pelo tema do livro e prazer da leitura.

Além disso, para Pires e Matsuda (2013):

Além de uma metodologia específica, grandes dificuldades são encontradas quando o professor ingressa na rede estadual de ensino. Os docentes não conseguem conciliar uma boa aula com um método que lhe dê condições de desenvolver um bom trabalho didático [...] faltam livros de qualidade, exemplares do mesmo título com certa quantidade, na maioria das escolas estaduais, dificultando a sua aplicação (PIRES; MATSUDA, 2013, p. 189).

Mesmo diante desses obstáculos, ressalta-se a importância da leitura na formação e no desenvolvimento integral do aluno, exponenciando a criticidade, ampliando o vocabulário e conhecimento, por meio da abordagem de temas pertinentes à atualidade. Assim, é possível promover a reflexão do aluno enquanto protagonista no seu processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, ao selecionar o livro “A bolsa amarela”, como análise para reflexão sobre as questões de gênero, entende-se que o livro, enquanto ferramenta pedagógica, possibilitará aos estudantes um olhar sobre as questões de gênero, problematizando situações, como machismo e sexismo, além de, assim, explorar a função social da literatura.

### ***“Você quer ser guarda-chuva homem ou mulher?”. A Bolsa Amarela de Lygia Bojunga***

Posteriormente, conhecer-se-á o universo da “Bolsa Amarela”, de Lygia Bojunga, no entanto, antes, há que se explicitar o que levou a escolher esse livro para pesquisa e o quanto Lygia Bojunga Nunes merece ser admirada. Ao reler o livro, enquanto adulta, em 2019, pois tudo o que a personagem Raquel falava e contestava representava os temas que estavam sendo recorrentes na graduação, tais como: relações sociais; sobre a estrutura econômica ser produtora de desigualdades sociais; a educação pública brasileira no contexto da Ditadura Militar; a infância como etapa de direito fundamental para todas as crianças; a capacidade imaginativa por meio do lúdico com que os pequenos compreendem o mundo à sua volta; as crises pelas quais os adolescentes passam nas mudanças das etapas de desenvolvimento do ser humano; o quanto as relações sociais são desiguais; e como falas são também espaços que demarcam poderes hegemônicos.

Essas leituras e vivências, na universidade, permitiram a compreensão do livro com um olhar mais atento e crítico, pois é fácil ficar encantado com a genialidade da autora ao abordar sobre desigualdades de gênero, de relatar como o ser social criança era visto naquela época, de modo tão único, já que criticou a opressão enquanto mulher, não só de mulheres, mas masculinidades e feminilidades que se opunham à ideologia dominante da ditadura militar. Esse livro, por meio de metáforas e duplos sentidos, denuncia também o contexto social em que foi escrito.

Segundo a pesquisadora Sirlene Cristóvão (2010), referência nas pesquisas sobre a vida e as obras de Lygia Bojunga, a escritora viu nos livros infantojuvenis uma possibilidade de escapar da temida censura, pois os generais não liam os livros feitos para esse público:

A escritora, que iniciou a sua atividade quando ainda no Brasil vigorava a ditadura, foi uma ativista da resistência. Esta luta surge depois transposta para o domínio da literatura infantil, e que segundo a escritora, os generais não liam livros destinados a crianças e adolescentes. Em suas narrativas, encontramos personagens maravilhosos que se insurgem contra a desigualdade entre os sexos e contra a diferença social. Porém, Lygia Bojunga nunca utiliza um discurso de admoestação, e que o importante é a tomada de consciencialização e está sempre feita de uma maneira “maravilhosamente” bem-humorada (CRISTÓFANO, 2010, p. 77).

Uma “sacada de mestre”, se assim pode se dizer e que, “de quebra”, trouxe o Prêmio Hans Christian Andersen, em 1982, sendo a primeira brasileira e latino- americana a receber tal honra. Foi possível encontrar, na pesquisa de Oliveira (2010), um pouco da trajetória de Lygia Bojunga, que nasceu em Pelotas, Rio Grande do Sul, no dia 26 de agosto de 1932, mas mudou-se para o Rio de Janeiro com oito anos. No início da sua vida adulta, cursou medicina e, paralelamente, começou a atuar como atriz, de maneira que foi contratada para a companhia profissional “Os Artistas Unidos”, chegando a encenar com Fernanda Montenegro.

Em seguida, a autora abandona o curso de medicina e começa a se dedicar a ser tradutora e trabalhar escrevendo peças teatrais, o que, aos poucos, a aproximou do mundo da literatura, em 1971, estreou na literatura infantil com a obra *Os colegas*. Dois anos mais tarde, conquistou seu primeiro prêmio literário, concedido pelo Instituto Nacional do Livro (OLIVEIRA, 2010 p. 22). A partir daí, a autora foi se consagrando nacional e internacionalmente como escritora de prestígio e renome na literatura brasileira, para todos os públicos, sendo também importante fonte de pesquisa para o

campo acadêmico, sobre problemáticas sociais e compreensão de dificuldades socioeconômicas no Brasil.

Essas são questões que estão presentes em outros escritos: “retratada na imagem do trabalho infantil da personagem Alexandre, são perceptíveis em *A casa da madrinha* (1978): uma narrativa que mescla a dura realidade social à fantasia do mundo infantil.” (OLIVEIRA, p. 27, 2010). Ao longo de sua carreira, foram criados 23 livros e publicados ao redor do mundo em 22 idiomas, sempre com cunho social, desvelando realidades sociais para os leitores, distante de lições de morais comuns na literatura infantojuvenil e que foge do binômio (esse que, de acordo com Butler, é necessário superar ao compreender as relações) de escritora dominante/superior e leitor dominado/passivo; logo, em seus escritos, percebe-se um diálogo mútuo.

Em entrevista concedida ao programa “Entrelinhas” (2012), da TV Cultura, é possível perceber, pelas falas da autora, uma grande preocupação com o social e reafirmação desse compromisso ao fazer literatura. Atualmente, a escritora fundou a Casa Cultural Lygia Bojunga, localizada no Rio de Janeiro, destinada a crianças e adolescentes de comunidades de baixa renda, bem como a estudiosos da obra literária de Lygia, que é moradora fiel do histórico bairro de Santa Teresa, no Rio de Janeiro, e demonstra ser uma eterna apaixonada pela cidade.

*A Bolsa Amarela* (2020) é um romance publicado em 1976, por Lygia Bojunga, sendo o terceiro livro de sua carreira. Nessa narrativa, a autora conta a história de Raquel, uma menina que performa atributos tidos como do mundo masculino, ao querer ser escritora (num contexto político, social e cultural em que ser escritor era tido como uma profissão do universo masculino); além disso, ela é a caçula da família, a única criança entre seus irmãos, com uma diferença de 10 anos entre eles, o que ocasiona momentos em que desconsideram seus posicionamentos, uma vez que ser criança representava não saber de nada. E, nesse contexto de solidão e opressão familiar, Raquel começa a escrever para amigos

imaginários, os quais sabiam que a menina possuía três grandes vontades: ser garoto, virar “gente grande” e de escrever.

Esses três desejos da personagem contestam a estrutura familiar tradicional de que “criança não possui vontade”. A personagem ganhou de sua tia Brunilda uma bolsa amarela que se tornou o espaço de um mundo criado, amigos inventados, visto que, dentro da bolsa, encontravam-se várias situações fantásticas misturadas com a sua realidade familiar. A bolsa tornou-se o local de amigos, como a guarda-chuva-mulher, o galo rei, que virou Afonso, o galo terrível, o alfinete de fralda e muitos outros pensamentos e fantasias da garota.

Portanto, é a partir do imaginário de Raquel que a escrita de Lygia Bojunga ganhou alma, vida e voz para denúncia. Dessa forma, com base nessa história, esta pesquisa busca trazer reflexões e discussões a respeito da personagem e do seu universo, a partir das relações de gênero, em específico, com a teoria queer.

## **Metodologia**

Para o desenvolvimento da análise proposta neste trabalho, optou-se pela abordagem qualitativa “a pesquisa acadêmica com abordagem qualitativa é realizada quando se tem como objetivo de estudo compreender o porquê de determinados acontecimentos, fatos, fenômenos, comportamentos ou tendências.” (CUSATI, SANTOS, CUSATI, 2021, p. 338). Interpretou-se, a partir da análise de conteúdo, enquanto método de organização e análise de dados; sob esse enfoque, foram sistematizadas as categorias recorrentes nas falas dos familiares e da protagonista Raquel. Por um lado, há a conotação das frases; por outro, os sentidos implícitos nas conversações em jogo, ao buscar as convicções morais que estruturam esses discursos dos personagens.

Este trabalho visa colaborar com os sujeitos que não se encaixam em padrões normativos e que são tratados de maneira excludente pela sociedade, questionando, a partir do livro selecionado para análise, o discurso biológico e determinista acerca

do ser menino e ser menina. Para isso, o uso da análise de conteúdo é entendido como um conjunto de técnicas de “análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” (BARDIN, 2011, p. 41). Isso porque: “Durante a etapa da exploração do material, o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado” (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 16).

Considerando as diferentes fases da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), destacam-se a realização da pré-análise, primeiro passo para a análise de conteúdo, em que se realizou a leitura referente à fundamentação teórica, assim como a formulação dos objetivos e hipóteses da pesquisa. Posteriormente, iniciou-se a exploração do material e a criação das categorias temáticas; por fim, foi feito o tratamento dos resultados.

São analisados aspectos da linguagem presente nas falas dos familiares da personagem Raquel e de seus amigos imaginários, assim, os conteúdos analisados foram recortados a partir das seguintes categorias temáticas: a) Infância, b) feminilidades e c) masculinidades.

A análise das frases presentes no livro foi fundamentada em objetivos específicos; os critérios são: 1) que contexto histórico-social no Brasil está por detrás dos acontecimentos do livro; 2) qual argumento das falas ditas dos familiares; 3) o que leva a Raquel, personagem do livro, querer pertencer ao mundo masculino.

Para os pesquisadores:

A análise de conteúdo se caracteriza como uma técnica de pesquisa, que, embora decorra de diversas interpretações e modo de realizar-se, há uma sequência sistemática que traz uma consistência na pesquisa diante que é defendida por Laurence Bardin. Como toda técnica, requer rigorosidade e sistemática de regras que precisa ser aprendida e exercitada para assim, ser possível tirar o máximo de

abstrações possíveis de um fato, fenômeno ou de uma resposta dada por um sujeito de pesquisa (SOUZA; SANTOS, 2020, p. 1413).

Como é possível perceber, as questões de visibilidade, representatividade, literatura infantojuvenil e educação de crianças e adolescentes são temáticas que deveriam percorrer juntas o processo de escolarização dos estudantes brasileiros.

Quando se pensa em literatura infantojuvenil, a ideia de existir um livro que promove a discussão de gênero e sexualidade, de forma alinhada, é uma realidade relativamente nova no percurso dos conhecimentos historicamente acumulados. Sendo assim, uma das suas funções sociais é a disseminação de pautas das minorias, a saber: mulheres latinas, negras, trans, indígenas, quilombolas, mulheres com corpos que fogem do padrão eurocêntrico de beleza, comunidade LGBTQTTIA+, masculinidades que fogem do padrão heteronormativo, enfim, os grupos minoritários, para que, dessa forma, sejam diminuídas as barreiras para a construção de vivências escolares e conhecimentos mais plurais, equalitários e inclusivos.

### **“Faz tempo que eu tenho vontade de ser grande e de ser homem”: análise do livro A Bolsa Amarela**

Raquel, narradora de sua história, personagem principal de *A Bolsa Amarela*, inicia a obra narrando seus três anseios, os quais intitula como “vontades que vêm crescendo engordando toda a vida” (2020, p.9); ao descrevê-los, deixa bem nítido, para os leitores, que não são momentâneos ou passageiros esses desejos; eis, então, que ela quer: “crescer de uma vez, ter nascido garoto e a vontade de escrever” (2020, p.9). São anseios que não consegue mais esconder e denomina como algo que “desatou a engordar” (2020, p.9), ao contrário dos desejos que apelida de “vontades magras, pequeninas” (2020, p.9), como: fugir da aula de matemática, tomar sorvete todos os dias e comprar um sapato novo; essas podem ser vistas e ouvidas por qualquer um e diz não dar a mínima para isso.

A narradora tentou, por muitas vezes, livrar-se desses três desejos, mas era só pensar um pouco que apareciam com muita força dentro dela; eles seriam: a vontade de crescer, de ser homem e ser escritor. Ser mulher, em seu contexto histórico-cultural, e exercer essa profissão não era uma situação bem aceita perante a sociedade, pelo fato de que tal profissão era pertencente às competências masculinas.

A partir disso, começa a escrever cartas para ir treinando a profissão almejada. Seu primeiro destinatário é André, um amigo imaginário. Raquel inicia a carta relatando a ausência familiar e o sentimento de solidão, uma vez que sua família preferia assistir televisão do que conversar ou dar atenção para ela: “Prezado André: Ando querendo bater papo. Mas ninguém tá a fim. Eles dizem que não têm tempo. Mas ficam vendo televisão. Queria te contar minha vida. Dá pé?” (BOJUNGA, 2020, p. 10).

Só nesses primeiros trechos já é possível perceber que as vontades de Raquel, a priori, são desejos consolidados dentro dela, enquanto criança em seu seio familiar tradicional. Percebe-se, nas suas relações com seus familiares, uma ausência de atenção, um desejo por diálogo, compreensão e escuta.

Como explicado anteriormente, Bojunga (2020) escreveu o livro em 1976, num contexto em que se vivia a Ditadura Militar (1964 – 1985). Por esse ser um assunto muito amplo, durante as pesquisas, foi possível perceber que não se tem, durante tal período, no Brasil, apenas uma definição de infância, mas sim diversas infâncias, cada qual com suas particularidades; por exemplo, os casos das crianças filhas de guerrilheiros e militantes, que foram torturadas, sequestradas e tiveram suas infâncias roubadas; as crianças de comunidades indígenas, quilombolas e camponesas; a infância relacionada à questão de gênero/sexualidade, visto que, durante tal período, foi subalternizada e repreendida qualquer forma de diversidade; as crianças e adolescentes pobres que eram mortos e violentados por estarem em condição de rua; crianças que trabalhavam durante horas nas fábricas, ao invés de estarem na escola.



Portanto, para se entender (um pouco) o que é ser criança e adolescente, além de saber como se efetuava essa etapa de desenvolvimento nesse período, a professora da Universidade Federal do Espírito Santo e assistente social, Andreia Monteiro Dalton (2008), explica que, a partir dos anos de 1960, no Brasil, os profissionais de sua área seguiam princípios ultraconservadores da ideologia dominante vigente, que conservava os moldes da sociedade, ou seja, as crianças e adolescentes que deveriam se adequar ao meio social inserido. A lei que se tinha na época era o Código de Menores, que vigorou no Brasil de 1927 a 1990, sendo um aparato jurídico-político do Estado brasileiro com caráter totalmente punitivo e que culpabilizava infantojuvenis pela condição de pobreza e desamparo:

Esse caráter conservador de atuação do serviço social, no atendimento à criança e ao adolescente, vigorou até os anos 1980, neste momento histórico não eram usados os termos criança e adolescente, e sim as expressões “menores abandonados” e “delinquentes” (DALTON, 2008, p. 11).

Dalton (2008) reafirma que, durante os 20 anos de Ditadura Militar, no país, as crianças e adolescentes das camadas populares continuaram a ser taxados e considerados, como: “menores”, “delinquentes” e “alvos de medidas”. O Estado, então, tem o papel de proteger a sociedade da “delinquência infantojuvenil”, ou seja, durante essa época, o Regime Militar fundamentava suas ações por meio de forças coercitivas no tratamento desses grupos, de maneira que o real intuito era preparar crianças e adolescentes para o mercado de trabalho e a ordem, sendo uma forma de contenção à marginalidade. Isso tudo nos moldes do regime totalitarista e militarista da época, principalmente, efetivando exclusão desses sujeitos do processo de cidadania enquanto indivíduos de direitos e deveres.

No caso das mulheres, durante a Ditadura Militar, havia uma invisibilização das feminilidades; a historiadora Ana Maria Colling

(2015) diz que as mulheres militantes desse contexto sofriam uma dupla exclusão e transgressão aos olhos do Regime Militar. Primeiro, porque se opunham à Ditadura e, em segundo, por ocupar espaços que não fossem o doméstico/privado (os quais estavam destinados à grande parte das mulheres nesse período), rompendo com os padrões estabelecidos. A militante mulher, durante essa política militar, era taxada de maneira estigmatizada, por exemplo, “puta comunista” (COLLING, 2015, p. 370).

A mulher ativa politicamente nesse período era um “desvio de mulher”, já que, ao invés de se preocupar com o lar, filhos, casamento, se opusera a todo o estigma que permeava o imaginário da sociedade sobre o que era ser mulher naquele contexto. A polícia, então, primeiro tentava desmerecê-la enquanto sujeito político, tornando-se uma mulher desviante dos preceitos da época; por fim, buscava caracterizá-la como obscena. Portanto:

Para a repressão, a mulher que se mete em atividades políticas, ou é uma prostituta à procura de homens, já que os partidos políticos são espaços de atuação masculina, ou é homossexual, ocupando espaços masculinos. Portanto, sempre um sujeito desviante dos padrões e lugares determinados ao feminino (COLLING, 2015, p. 379).

Assim como a mulher militante da Ditadura Militar, a personagem Raquel é fora dos padrões moral e socialmente aceitos. Ao desejar se tornar escritora e questionar a realidade em seu entorno, já se posiciona na subalternidade, como uma criança “desviante”, porque não foca na leitura dos manuais de como ser uma boa menina, em fazer curso de bordar, de crochê ou de cozinhar. Seus questionamentos são outros, então, só por esse motivo, já é uma menina que experiencia outras formas de ser mulher. Mas, por temer não conseguir se tornar mulher e escritora, ela determina: quero ser homem. Isso porque ser homem é almejar os espaços públicos, é ter visibilidade e reconhecimento na sua profissão. É exercer efetivamente sua cidadania e ser escutado com legitimidade.

*Meu irmão fez cara de gozação: - E por que é que você inventou um amigo em vez de uma amiga? - Porque eu acho muito melhor ser homem do que mulher. Ele me olhou bem sério. De repente riu: - No duro? -É, sim. Vocês podem um monte de coisas que a gente não pode. Olha: lá na escola, quando a gente tem que escolher um chefe pras brincadeiras, ele sempre é um garoto. Que nem chefe de família: é sempre o homem também. Se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo do jogo que eu gosto, todo o mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa (BOJUNGA, 2020, p.16).*

Por meio do lúdico e imaginário da Raquel, Bojunga (2020) aborda como a criança pode enxergar o seu contexto social. Sendo assim, a menina questiona hábitos e valores, os quais enxerga com estranhamento, sempre questionando seus parentes e a ordem social estabelecida. Todavia, sua personalidade ativa, argumentativa, causa muitos conflitos com sua família, que não a compreende e segue os valores conservadores da época.

*- Quer um amendoinzinho?  
- O que é que você arrumou aí no narizinho? Eu ia respondendo e pensando: será que eles acham que falando comigo do mesmo jeito que eles falam um com o outro eu não vou entender? por que será que eles botam inho em tudo e falam com essa voz meio bobalhona, voz de criancinha que nem eles dizem? Quando eu ia comer o amendoim minha irmã falou: - Raquel, canta pro tio Júlio e pra tia Brunilda aquele versinho inglês que você aprendeu na escola. E tão bonitinho. Quase cáí pra trás. Quando eu comecei a cantar o tal verso lá em casa, o pessoal mandou eu ficar quieta porque eu tava enchendo a paciência de todo o mundo. Agora ficavam pedindo: - Canta, filhinha; canta. (BOJUNGA, 2020, p.64).*

No desenrolar da história, o irmão dela encontra as cartas escritas para André (amigo ficcional); quando lê o conteúdo, dúvida da garota, chama-a de mentirosa, disse que deveria estudar melhor, ao invés de perder o tempo inventando histórias. A protagonista até tenta explicar para o irmão: “Eu resolvi que eu vou ser escritora, sabe? E escritora tem que viver inventando gente, endereço, telefone, casa, rua, um mundo de coisas. Então eu

inventei o André” (BOJUNGA, 2020, p.17). Mas o irmão desvalida os pensamentos dela, duvidando de sua capacidade enquanto menina e criança. “O pessoal continuava rindo. Puxa vida, porque é que eu não tinha nascido. Alberto em vez de Raquel? Pronto! Mal acabei de pensar aquilo e a vontade de ter nascido garoto deu uma engordada tão grande” (BOJUNGA, 2020, p. 64).

O mundo da Raquel não faz sentido ao universo dos seus irmãos mais velhos ou dos seus pais. Ela não se sente valorizada, ouvida e respeitada. Para ela, foi por meio do mundo lúdico e cheio de amigos da bolsa amarela que encontrou uma maneira de dar evasão às suas ideias e sentimentos. Ela não deseja mais sentir-se diminuída.

Pensando na contemporaneidade, mesmo com o fim do Regime Militar, foram necessários mais alguns anos para que as crianças e os adolescentes tivessem seus direitos garantidos enquanto sujeitos que estão em desenvolvimento e necessitam de uma rede de apoio que compreenda a importância da proteção integral. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) já foi um marco em relação aos direitos das crianças, mas, é com o Estatuto da criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que se sustentará a importância do olhar para esse público enquanto sujeitos históricos, ativos e protagonistas, com direitos e deveres.

Para uma compreensão sobre essa temática, têm-se os estudos do campo da Sociologia da Infância numa perspectiva plural e social: “os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc.), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças” (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, 2010, p. 43). A criança de uma comunidade indígena do Norte não é igual à criança que nasce em uma colônia no Sul, visto que, dentro das regiões do país, há muitas particularidades de cada local. Por isso, deve-se evitar pensar essa categoria como única e universal, pois é reconhecendo a diferença que se faz possível uma educação mais diversa e inclusiva.

Portanto, Raquel é uma menina filha da classe trabalhadora (ambos trabalham bastante para sustentar os quatros filhos) e ela tem

3 irmãos: o irmão faz faculdade, a irmã mais velha trabalha e tem a “irmã mais moça”, que não trabalha e nem estuda, mas vive atormentando a protagonista: “é ela que manda em mim” (BOJUNGA, 2020, p. 12). Essa irmã-moça (não foi dito o nome ao longo do livro) convive grande parte do dia com a personagem e tem como principal objetivo de sua vida apenas se casar: “Eu sou tão bonita que não preciso trabalhar nem estudar: tem homem assim querendo me sustentar; posso escolher à vontade” (2020, p. 13).

As feminilidades são exemplificadas pelas duas irmãs, pois cada uma tem sua forma de exercer o que é ser mulher. Enquanto uma está focada em se manter dentro de um padrão social do que se esperava naquele contexto histórico, a outra (Raquel) questiona tudo isso, quer ser escritora, quer ter voz e profissão e não está preocupada em se casar ou ter filhos. Analisando-as, fica nitidamente claro o quanto são antagonistas e que cada uma representa uma forma de entender-se mulher.

Dentro da narrativa da Bolsa Amarela, é possível identificar essas feminilidades e o gênero enquanto performance, uma vez que ambas são do sexo feminino, mas performam de maneiras distintas. Para chamar a atenção dos adultos, em um momento, Raquel inventa que Roberto, rapaz que paquerava sua “irmã moça”, teria dito: “você é tão burra que chega a meter aflição” (2000, p.13).

Bojunga narra a história de mulheres, das suas vivências e conflitos, problematizadas por meio de costumes patriarcais e mostra a importância do conhecer-se e empoderar-se, enquanto menina, enquanto mulher.

Chega-se, por fim, ao último eixo temático da análise: a masculinidade. Isso porque, durante toda a leitura, questiona-se: Afinal, o que leva a personagem Raquel a querer ser homem e pertencer ao mundo masculino? Como ela diz: “[...] no outro bolso de botão espremi a vontade de ter nascido garoto (ela andava muito grande, foi um custo pro botão fechar)” (BOJUNGA, 2020, p.31).

A personagem, em diversos momentos, deixa claro que o seu querer ser homem está relacionado com o desejo de pertencer ao mundo masculino enquanto desejo de ter direitos sociais/civis

garantidos na prática, não estando ligado, portanto, a uma questão voltada à identidade de gênero, como a transexualidade. “Sabe? Disseram que eu não podia soltar pipa. - Por quê? - Falaram que era coisa de garoto. - Ué! - Tá vendo? Falaram que tanta coisa era coisa só pra garoto, que eu acabei até pensando que o jeito era nascer garoto” (BOJUNGA, 2020, p.110). A garota percebe, dentro do espaço escolar, a diferenciação de gênero e fica revoltada com essa ordem estabelecida, mas pensa que isso acontece por conta do fator biológico, por isso, para a personagem, nascer homem seria melhor que mulher.

Louro (1997) salienta que as questões dentro da escola devem ir para além das relações dicotômicas, naturalizadas, como se a ordem estabelecida fosse esse binarismo rígido de diferenciação entre as relações de gênero, “a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural” (LOURO, 1997, p.65). Logo, é necessário que, enquanto educadores e futuros pedagogos, haja mais sensibilidade e um olhar atento às práticas, a fim de combater falas tidas como “naturais”. Um exemplo disso, nesse trecho do livro, é quando, numa discussão acalorada entre o Raquel e o irmão, ela diz:

*É só a gente bobear que fica burra: todo o mundo tá sempre dizendo que vocês é que têm que meter as caras no estudo, que vocês é que vão ser chefe de família, que vocês é que vão ter responsabilidade, que - puxa vida! - vocês é que vão ter tudo. Até pra resolver casamento - então eu não vejo? - A gente fica esperando vocês decidirem. A gente tá sempre esperando vocês resolverem as coisas pra gente. Você quer saber de uma coisa? Eu acho fogo ter nascido menina (BOJUNGA, 2020, p.17).*

Lygia Bojunga, por meio da construção familiar de Raquel, das brincadeiras escolares na escola, demonstra o papel que é cobrado dos homens, que também é prejudicial para a sociedade como um todo. Assim como as mulheres, homens devem seguir o que está dado como “natural, “norma”, dentro das configurações do que é

ser “verdadeiramente um homem”. Por exemplo, que homem trai, que deve ser o chefe da casa, ser forte, que não pode chorar, entre outros valores.

Considere-se o trecho abaixo:

*- Ele é teu pai? É. - E aí ela apresentou os três: - Meu pai, minha mãe e meu avô. Eles me deram um sorriso legal, e eu cochichei pra menina: - Por que é que ele tá cozinhando? Ela me olhou espantada: - O quê? Perguntei ainda mais baixo: - Por que é que ele tá cozinhando bastante e tua mãe soldando panela? - Porque ela hoje já cozinhou bastante e ele já consertou uma porção de coisas; e eu também já estudei um bocado e meu avô soldou muita panela: estava na hora de trocar tudo. - Por quê? Pra ninguém achar que tá fazendo uma coisa demais. E pra ninguém achar também que está fazendo uma coisa menos legal do que o outro (BOJUNGA, 2020, p.99).*

Connell (2015) elucida que muitos dos conhecimentos científicos produzidos por homens e para homens naturalizam, então, comportamentos, ações, pensamentos por um viés biológico, a saber: homens são mais fortes e mais velozes, mulheres são boas em tarefas trabalhosas e no aspecto recreativo; homens gostam de praticar esporte, mulheres preferem fofocar; homens sentem mais prazer e têm a libido alta; enfim, ideias que corroboram uma abordagem machista, o que não engloba a diversidade e pluralidade enquanto vivência humana.

Depois desse episódio com o irmão, a menina decide parar de escrever cartas e começa um romance, o qual ela também decide parar porque foi alvo de bullying e humilhações pela própria família: “Quando eu voltei do cinema encontrei todo o mundo rindo da minha história (...). E o pior é que eles não estavam rindo só da história: tavam rindo de mim também, e das coisas que eu pensava” (BOJUNGA, 2020, p.23). Situações como essas e outras já citadas mostram o quanto uma infância desvalorizada e invisibilizada coloca as mulheres em situações de inferioridade e intimidação.

Inclusive, apontamos a figura da tia Brunilda, que também se encontra no típico papel tradicional da mulher: casada, dona de

casa, cujo hobby era fazer compras e mais compras e era impedida pelo marido de trabalhar. A relação dos papéis de gênero é reafirmada pela mulher dona-de-casa e o homem provedor da casa, como é vista no trecho: “Outra coisa um bocado esquisito é que se ele reclama, ela diz logo: “Vou arranjar um emprego.” Aí ele fala: “De jeito nenhum!” E dá mais dinheiro. Pra ela comprar mais. E pra continuar enjoando” (BOJUNGA, 2020, p. 25).

Interessante até mesmo a metáfora criada pela própria personagem com a história do Rei/Afonso para ressignificar as relações de gênero impostas na sua época. Veja que Raquel encontra, dentro da bolsa amarela, o galo Rei/Afonso do romance que escreveu. O galo usava uma máscara preta, tinha penas das mais diversas cores no rabo, era muito elegante e pintoso. A protagonista espantada pergunta: “o que é que você está fazendo aqui?” (2020, p. 34). Tinha fugido porque odiava a ideia de ter que mandar nas galinhas, que eram submissas, não suportava as relações dentro do galinheiro, hierarquizadas, pois gostaria de que elas tivessem autonomia, pensassem por si mesmas, fossem independentes sobre seus corpos e ovos: “Elas achavam que era melhor ter um dono mandando o dia inteiro: faz isso! faz aquilo! bota um ovo! pega uma minhoca! do que ter que resolver qualquer coisa. Diziam que pensar dá muito trabalho” (2020, p.35).

Nesse momento do livro, é possível refletir que o galo Rei/Afonso foge do padrão da “masculinidade hegemônica”. Esse conceito, cunhado por Raewyn Connell<sup>17</sup>, diz respeito ao que se espera de um homem perante a sociedade, enquanto heterossexual, cisgênero, branco, fisicamente forte, corajoso, autoritário, com habilidades “naturais” de líder nato, que não deve demonstrar sentimentos, tem que ser o provedor, enfim, todos os ideais, ações, sentimentos e comportamentos que se espera de alguém do sexo masculino por ter cromossomos XY. “A masculinidade hegemônica foi entendida como um padrão de práticas (i.e., coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse” (CONNELL, MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).



Esse conceito representa como uma parcela de homens configuram suas práticas sociais e consolidam o patriarcado, sem usar a força física, ou violência, já que apenas seguem o que está dado como norma pela própria cultura e arranjos sociais:

A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens (CONNELL, MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

Portanto, assim como as mulheres, é cobrada dos homens uma postura em relação ao sexo biológico; por mais que, em dados estatísticos, estejam em minoria e não represente a realidade, devem seguir o modelo exigido. De fato, aqueles não seguem a normatividade, são vistos como inferiores, não tendo os mesmos privilégios, por exemplo, os homens trans, homossexuais, quilombolas, idosos, indígenas, campesinos, negros, deficientes, entre outros. Portanto, não existe apenas uma masculinidade; existem masculinidades, também performáticas e construídas histórico-socialmente, de modo plural e diverso.

O galo Rei/Afonso do livro da Raquel representa o que a sociedade espera dele, no caso, o espaço que ocupa é o galinheiro; querem que seja “alpha”, dominante, que exerça sua “masculinidade hegemônica”: “Você é nosso dono. Você que resolve tudo pra gente” (BOJUNGA, 2020, p. 35). Ele não se identifica com essa posição de dominador, visto que prefere resolver os problemas democraticamente, a fim de que suas companheiras tenham liberdade de escolha e consciência de quando e como querem colocar seus ovos.

Portanto, o animalzinho rejeita o padrão de virilidade, agressividade, que lhe é imposto, e sofre as consequências, precisando fugir para poder sobreviver e, de fato, viver com liberdade. Esse exemplo lúdico, mas incisivo, no livro, revela que é

fundamental haver os estudos de gênero, promovendo a diversidade e pluralidade dentro dos grupos sociais, inclusive, dentro do âmbito escolar.

Connell aponta para um horizonte em que, ao compreender o conceito de “masculinidade hegemônica”, se desconstrua essa estrutura social machista e desumana porque cobra uma ausência de emoções e sentimentos dos homens diante das práticas sociais e padrões comportamentais estereotipados. Enfim, uma busca por uma real equidade nas relações sociais, sem preconceito com aqueles que fogem da norma. Como o Rei/Afonso:

*Quando eu expliquei que desde pequenininho eu sonhava com um galinheiro legal, todo o mundo dando opinião, resolvendo as coisas, achando furada essa história de um galo mandar e desmandar a vida toda (...)”Não quero mandar sozinho! Quero um galinheiro com mais galos! Quero as galinhas mandando junto com os galos!” (...) Pra eu aprender a não ser um galo diferente. Me botaram num quartinho escuro. Tão escuro que quando eu saí de lá tava todo preto. Só depois é que a cor foi voltando. Fiquei preso um tempão; sofri à beça (BOJUNGA, 2020, p.36)*

Outro personagem que permite reflexões é a guarda-chuva mulher, que, no seu nascimento (fruto da imaginação da menina), pode escolher entre ser o que estava destinado a ela, ser um guarda-chuva homem, ou se construir como uma guarda-chuva mulher:

*Na hora do guarda-chuva nascer, quer dizer, na hora que ele foi feito, o homem lá da fábrica - que era um cara muito legal e que gostava de ver as coisas gostando do que elas tinham nascido - perguntou: - Você quer ser guarda-chuva homem ou mulher? E ele respondeu: mulher (BOJUNGA, 2020, p. 48).*

Esse é um exemplo do que a Butler (2018) compreende entre o sexo e o gênero, além de sua construção histórica e social. Relembrando que o gênero, pertencente à sexualidade humana, passa a ser afirmado, construído e performado antes mesmo do nosso nascimento, ou seja, desde a escolha do nome da criança, da

preparação do chá de bebê, da decoração do quarto, segundo o sexo, dos brinquedos adquiridos.

Essa exemplificação da guarda-chuva mulher, que pode escolher seu gênero, quebra o estereótipo de ser “um guarda-chuva homem” desde o nascimento. É interessante pensar na realidade humana, pois existem as diversidades, os transgêneros, as travestis, transexuais, identidades que ainda são tratadas com muito tabu. Os sujeitos que transgridem sexo/gênero, na grande maioria, vivem à margem da sociedade, são excluídos e, muitas vezes, ficam fora do processo de escolarização.

Essa exemplificação da guarda-chuva mulher, que pode escolher seu gênero, quebra o estereótipo de ser “um guarda-chuva homem” desde o nascimento. É interessante pensar na realidade humana, pois existem as diversidades, os transgêneros, as travestis, transexuais, identidades que ainda são tratadas com muito tabu. Os sujeitos que transgridem sexo/gênero, na grande maioria, vivem à margem da sociedade, são excluídos e, muitas vezes, ficam fora do processo de escolarização.

Hooks (2019) explicita que os pensamentos retrógrados continuam sendo regra nos parquinhos e espaços pedagógicos; a educação pública precisa ser um local onde ativistas, educadores, professores das mais diversas áreas do conhecimento científico possam ter efetivamente voz para construir essa educação igualitária, inclusiva, sem discriminação de gênero, sexualidade, etnia, raça e classe.

Assim, se os educadores deixarem de ser atentos e críticos, amplifica-se o que está dado como norma, pois essa ideologia determinista e essencialista da escola fortifica currículos, práticas, dizeres e literaturas sexistas (HOOKS, 2019). “Ao falhar na criação de um movimento educacional de massa para ensinar a todo mundo sobre feminismo, permitimos que a mídia de massa patriarcal permanecesse como o principal local em que as pessoas aprendem sobre gênero, e a maioria do que aprendem é negativa” (HOOKS, 2019, p. 46-47).

Logo, o espaço em que deve se fazer presente essa discussão precisa ser a escola, já que ensinar sobre gênero, para todo mundo, significa mudar positivamente a vida de uma população que está subalternizada, agredida, violentada. O conhecimento não pode estar restrito a alguns círculos sociais, mas precisa ser compartilhado para evidenciar uma educação pública brasileira para a diversidade, com menos desigualdades e mais inclusão das diferenças.

### **Considerações finais**

É fundamental dar visibilidade de que questões de gênero existam e resistam em nossa sociedade contemporânea, nesse sentido, o livro *A Bolsa Amarela* se torna ainda tão atual e eloquente. A literatura infantojuvenil pode ser uma ferramenta muito útil quando bem trabalhada e com materiais que permitam problematizar o sexismo, por exemplo. Os livros podem e devem trazer, em suas histórias, situações que possibilitem aos educandos empoderar-se, tornando-os mais críticos frente aos preconceitos raciais, sexistas, etários, étnicos e classistas.

Vale destacar alguns avanços apresentados ao longo do texto, desde a publicação da obra, de 1976, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente de 1990, a Lei Maria da Penha de 2006 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Esses são documentos que foram alcançados com muita luta sindical dos grupos minoritários, dos movimentos sociais e a luta pelos Direitos Humanos. Porém, ainda faltam mais políticas públicas explícitas por parte do Estado Brasileiro, voltadas para educadores, profissionais da área da educação, família e sociedade como um todo, para que o espaço escolar seja efetivamente um local em que sejam garantidos os direitos das crianças e dos adolescentes.

Um dado interessante e recente na pesquisa do Datafolha, feita em julho de 2022, sob o título “Educação Sexual deve estar no Currículo Escolar”, veiculada pelo Jornal Folha de São Paulo, é de que 73% dos brasileiros concordam que deve ter Educação Sexual nas escolas brasileiras; ademais, pensam que, ao propiciar esse

debate dentro da escola, ajudam-se crianças e adolescentes a estarem prevenidos de possíveis abusos, para também conhecer seu próprio corpo e respeitar o outro.

Assim como Raquel, que a todo instante, em seu seio familiar, é tida como mentirosa, as mulheres nessa sociedade contemporânea ainda são consideradas mentirosas, silenciadas, abusadas; mesmo diante da resistência, ao chegar ao século XXI, ainda se está na luta constante de ocupar espaços e receber o devido respeito. O que mudou, no ano de 1976, no Brasil, em relação à atualidade, para as mulheres brasileiras?

Ao se (re)pensar as condições de uma cultura dominante, que é patriarcal, machista e sexista, deve-se ter em mente a importância de problematizar as relações sociais existentes no universo escolar, como propõe os estudos de gêneros e educação sexual, de maneira que a escola não segregue ou violentamente compulsoriamente todos que não se enquadram nos padrões sociais, mas que a escola seja o lugar do acolhimento, do diálogo e da transformação, que promova, valorize e compreenda toda a diversidade existente na sociedade.

## Referências

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. <b>A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção</b>. **Educação**, São Paulo, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 39–52, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602>. Acesso em: 24 mar. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOJUNGA, L. **A Bolsa Amarela**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2020.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil de 1988**. Brasília, DF. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial

da União, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e Adolescente. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Lei Maria da Penha. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm). Acesso em: 24 mar. 2023.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul / São Paulo: Duas Cidades, 2011. p 171- 193.

CAVALCANTE, R.B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc. Est. João Pessoa**, v.24, n.1, p. 13-18, abril, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10000m>. Acesso em: 24 mar. 2023.

COLLING, A. M. 50 anos da ditadura no Brasil: questões feministas e de gênero. **OPIS**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 370-383, dez, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/33836>. Acesso em: 24 mar. 2023.

CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero**: uma perspectiva global. Moschkovich, Marília. São Paulo: nVersos, 2015.

CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan.- abril, 2013. Acesso em: 24 mar. 2023.

CUSATI, I.; SANTOS, N. E. P. dos; CUSATI, R. C. Metodologia qualitativa nas pesquisas em Educação: ensaio a partir dos estudos sobre Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. **Conjecturas**, [s. l.], v. 21, n. 7, p. 335-351, dez, 2021. Disponível em: <http://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/423>. Acesso em: 24 mar. 2023.

CRISTÓFANO, S. **Lygia Bojunga e a Literatura Infanto-juvenil: uma Crítica Lúdica e Abordagem à Realidade Social**. Linha D'Água. Local: Editora, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37337>. Acesso em: 24 mar. 2023.

DALTON, A. M. **Os Direitos Humanos à luz do Código de Ética do Serviço Social e do Estatuto da Criança e do Adolescente: Afinal, o que estamos defendendo?** Maxwell-PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucRio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=12436@1>.

Acesso em: 24 mar. 2023.

DATAFOLHA. **Para 73%, educação sexual deve estar no currículo escolar**. Folha de S. Paulo. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/07/datafolha-para-73-educacao-sexual-deve-estar-no-curriculo-escolar.shtml> Acesso em: 24 mar. 2023.

FINCO, D. Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Orientadora: Prof. Dra. Cláudia Pereira Viana 2010. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714/publico/DANIELA\\_FINCO.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714/publico/DANIELA_FINCO.pdf). Acesso em: 24 mar. 2023.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Campos, 2019

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6a ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1997.

OLIVEIRA, G. R. de. **Na trama da escrita autoficcional: relações entre obra e vida em Lygia Bojunga Nunes**. Orientadora: Ana Maria Clark Peres. 2010.122 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/ECAP-8CBPPV>. Acesso em: 24 mar. 2023.

PIRES, A. C. C.; MATSUDA, A. A. Formação do leitor: dificuldades e desafios. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 187-208, dez, 2013. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/187-%E2%80%93208-Forma%C3%A7%C3%A3o-do-leitor.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SALIH, S. **Judith Butler e a Teoria Queer** (Guacira Lopes Louro, trad.). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (orgs). **A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p 17-48.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 1396-1416, dezembro, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 24 mar. 2023.

TV CULTURA. **Programa Entrelinhas**. Youtube. 2012. Entrevista (6:51). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=9KKob3AWnGk&t=323s&ab\\_channel=TV Cultura](https://www.youtube.com/watch?v=9KKob3AWnGk&t=323s&ab_channel=TV Cultura). Acesso em: 24 mar. 2023.

VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, V. M. (org.) **Linguagens, espaços e tempos no ensino e aprender**. ENDIP, Rio de Janeiro: DF&A, 2000.





# QUANDO O ASSUNTO É SEXO: LITERACIA MIDIÁTICA A PARTIR DO PROJETO AUDIOVISUAL *SEM CAPA*

Maurício João Vieira Filho

Ricardo Desidério

## Introdução

No cenário sociopolítico contemporâneo, cuja complexidade exige cuidado na apreensão dos meandros e desdobramentos ainda em erupção no país, nota-se como as moralidades se avolumam com vigor na sociedade e ganham ainda mais efervescência com a disseminação através das plataformas digitais. É justamente dentro desse contexto que as dissidências dos corpos e a constituição das diferenças ficam em latência para não serem reconhecidas ou sofrem ataques, como *fake news* de “kit gay” ou “mamadeira de piroca”, para não aparecerem e apagarem a potência política de questionar os princípios normativos imbuídos em nossa cultura. Contudo, frente a urgência de discussões na sociedade, percebem-se diferentes ações, sobretudo nas mídias, para colocar evidência aos corpos, às sexualidades e às relações. Deve-se salientar que muitas delas despontam de modo fragmentado pelos espaços online para tratar das experiências dos corpos e se destacam como alternativa de mostrar sujeitos e grupos colocados à margem da sociedade. Isso denota que “os ambientes digitais têm se tornado lugares de ocupação e manifestação de diferentes indivíduos e grupos em busca de produção de visibilidades e visualidades peculiares” (MENDONÇA; LEAL, 2018, p. 103).

Entre a gama de projetos comunicacionais que se espriam nessa cultura digital, podemos trazer à tona o *Sem Capa*<sup>1</sup> - um

---

<sup>1</sup> Disponível em: [https://www.xvideos.com/amateur-channels/sa\\_joao](https://www.xvideos.com/amateur-channels/sa_joao). Acesso em: 3 dez. 2022.

artefato cultural, uma iniciativa audiovisual na qual essas intenções estão incutidas. Criado em 2018 para “descomplicar o sexo”<sup>2</sup>, isto é, falar de temáticas sobre as relações sexuais entre homens sem empecilhos algorítmicos, discursivos ou esquemáticos, o projeto é desenvolvido por Sa João e Charlinhus em 24 episódios, com acesso aberto e gratuito, na plataforma de vídeos pornográficos *Xvideos*. Para se ter dimensão do alcance, o total de visualizações supera 5,2 milhões e tem mais de 500 comentários do público<sup>3</sup>. O foco do projeto visa alcançar homens que se relacionam afetiva e sexualmente com homens como potenciais consumidores do conteúdo. Para tanto, os vídeos tematizam homossexualidade, relações sexuais, corpos, experiências e saúde sexual com linguagem injuntiva e aconselhamentos.

Em face desse fenômeno comunicacional e interessados pela sua potência em incorporar nudez, informações e sexo, o objetivo deste artigo é refletir, a partir de olhares pelos estudos da literacia midiática, sobre o debate das questões dos corpos e da homossexualidade no projeto *Sem Capa* (2018). Para isso, as discussões se voltam a partir dessa iniciativa audiovisual, entendendo-a como uma produção cujas provocações ocorrem em um cenário pornográfico plataformizado e midiaticado de amplo alcance e relevância para tematizar relações sexuais entre homens. Vale considerar que a literacia midiática tem o propósito de possibilitar com que as pessoas aprimorem seus conhecimentos no relacionamento ativo com as mensagens midiáticas (BORGES; SILVA, 2019). Logo, é válido nos aproximar de tal campo de estudos a partir da proposta teórico-metodológica de Paul Mihailidis (2014), em que dimensões de análise são projetadas para olhar a complexidade dos fenômenos comunicacionais. Aqui,

---

<sup>2</sup> O *Sem Capa* está publicado integralmente no perfil de um dos idealizadores: Sa João. Embora haja outros conteúdos autorais no canal, a maioria se refere ao *Sem Capa*, da mesma forma que outros elementos visuais como a capa do perfil, o logotipo e a descrição disponível na seção “acerca de mim”, na qual se encontra o objetivo “vamos descomplicar o sexo”, também se referem ao projeto audiovisual.

<sup>3</sup> Mensuração realizada em fevereiro de 2023.

aprendem-se três delas em tensionamento com os episódios do *Sem Capa* e a interação do público: *acesso, avaliação e compreensão*. Embora o circuito projetado seja interligado em cinco dimensões, ao convocar apenas três, o intuito é ter consciência das relações entramadas no e com o fenômeno. Ainda nesse movimento analítico, é interessante ressaltar a cultura de participação, na qual se torna relevante perceber as interações emergentes no *Sem Capa* e, para isso, os comentários de espectadores são indícios necessários na compreensão do desdobramento das competências midiáticas.

Realizar esse movimento proporciona perceber a urgência em se discutir as capacidades de produção, circulação, interação, ponderação e crítica da sociedade diante das mensagens e nos meios digitais (GOMEZ, 2019). Ao passo que falar sobre sexo em relações não-heterossexuais é estar em um debate permeado por moralismos, regulações e, até hoje, restrições no Brasil, assim, apostar na literacia midiática auxilia na apreensão de um cenário enevado de controvérsias e disputas normativas. Logo, se as imagens educam (SILVA, 2015), devemos refletir sobre seus discursos, pois cada ação, seja ela de fotografar, filmar, editar e compartilhar, por exemplo, é um ato de quem vive a era das conectividades e que hoje é parte do cotidiano de milhares de pessoas, na qual o sujeito, cada vez mais conectado à internet, está estimulado a falar de si, a narrar intimidades, publicizar alegremente seu eu em constante metamorfose, sobretudo por meio de fotografias e vídeos (COUTO, 2015).

### **Diálogos possíveis na cultura digital a partir da literacia midiática**

Antes de prosseguir para a articulação com o *Sem Capa*, cabe trazer notas sobre os estudos da literacia midiática, apreendendo-os como aportes teóricos possíveis para pensar a Comunicação e a Educação em articulação no contexto da cultura digital e, de tal maneira, compreender a relação complexa de dupla afetação entre

sujeitos e mídias. Como assinala Borges e Silva (2019, p. 15), a literacia midiática se constitui como “[...] a capacidade de acessar, analisar e avaliar o poder de imagens, sons e mensagens que confrontam o sujeito contemporâneo, assim como comunicar de forma competente através das mídias disponíveis”. Trata-se, pois, de habilidades por meio das quais o pensamento crítico e a resolução de problemas são estimulados. Logo, a relevância da literacia midiática se projeta para diferentes direções e engloba democracia, inclusão e cidadania, permitindo construções reflexivas e críticas de conhecimentos, informações certificadas e verídicas, bem como consumo mais consciente das mídias.

É válido, no entanto, ponderar que se trata de um processo de aprendizado contínuo durante a vida de todas as pessoas, imbuído de questões sobre os valores e os conhecimentos que aprendemos e incorporamos ao nosso cotidiano, seja ao nível individual ou coletivo. Contudo, o alerta de Livingstone e Van Der Graaf (2010) é central no desenvolvimento de habilidades e na construção de conhecimentos midiáticos, sobretudo, quando se vive em contextos em que a democracia é posta em xeque, como no Brasil contemporâneo, com mentiras e ataques circulando amplamente pelos espaços digitais.

Um desafio é, então, como alcançar as pessoas, promover a literacia midiática que sustenta as habilidades e conhecimentos para uma sociedade flexível, engajada, participativa e competitiva, especialmente para adultos que não estão mais no sistema educacional formal (LIVINGSTONE; VAN DER GRAAF, 2010, p. 3, tradução nossa<sup>4</sup>).

Essa e outras provocações se apresentam nos processos de literacia midiática, haja vista que, como Livingstone e Van Der

---

<sup>4</sup> No original: “One challenge is, then, how to reach people, to promote media literacy underpinning the skills and knowledge for a flexible, engaged, participatory, and competitive society, especially for adults no longer in the formal education system” (LIVINGSTONE; VAN DER GRAAF, 2010, p. 3).

Graaf (2010) argumentam, as tecnologias das mídias estão constituindo diferentes âmbitos da vida, fazendo parte dos momentos de diversão, das atividades laborais e da educação. Torna-se tão central, assim, aprofundar o pensamento sobre as relações estabelecidas com as mídias, ao passo que, quanto mais habilidades o indivíduo tem para lidar com as informações que produz, consome e interage, mais condições ativas e interventivas tem para discernir, ponderar e analisar conteúdos, assim como ter boas práticas de uso das mídias. Por ser um processo de aprendizagem permanente, o foco não deve ser apenas nas crianças, mas em todos os momentos da vida.

Cabe o cuidado feito por Gomez (2019, p. 11) de que “não se trata apenas de consumir de forma reflexiva as mensagens da mídia e o ambiente digital, mas também de produzir e disseminar de forma satisfatória conteúdos de qualidade, criativos e úteis, ao interagir, debater e compartilhar conteúdos criados por outros usuários”. Na esteira de Ferrés e Piscitelli (2015), todas as mudanças no cenário comunicacional advindas da inserção das mídias no dia-a-dia exigem esforços para estabelecer indicadores e atualizar dimensões na orientação do estabelecimento de uma educação para as mídias. Isso significa que, “se o mundo da comunicação midiática está em constante transformação, também devemos rever constantemente as abordagens educativas ligadas a ele” (FERRÉS; PISCITELLI, 2015, p. 5). Os pesquisadores propõem pensar dimensões da competência midiática ligadas à tecnologia e seu estabelecimento de amplas formas de comunicação, à linguagem como meio de significação, interpretação e avaliação das mensagens, aos processos de interação, modos de produção e difusão de conteúdos, além de perceber as ideologias e os valores das informações, e a qualidade estética. Esse olhar de Ferrés e Piscitelli (2015) forma bases para o campo da literacia midiática estudar diferentes fenômenos comunicacionais articulados em nossos cotidianos.

Outra proposta interessante, a partir da qual debruçaremos neste artigo, é estruturada por Mihailidis (2014, tradução nossa) em

cinco dimensões contínuas de literacia midiática como gesto de apreensão para as relações no cenário digital: *acesso, compreensão, avaliação, apreciação e ação*<sup>5</sup>. O modelo esquematizado pelo pesquisador fornece ferramentas para compreender a participação dos sujeitos e os processos de colaboração e gestão na cultura digital.

Saber a origem das informações, a quem pertence e realiza o controle são elementos basilares que constituem a dimensão de *acesso* à mídia. De acordo com a descrição de Mihailidis (2014), trata-se de um aspecto para entender os modos como se estabelecem a participação dos indivíduos e para identificar quais são as barreiras que prejudicam esse relacionamento midiático. Nesse leque de questões que se desdobram com o acesso, há quatro pontos específicos interligados: *propriedade* (diz respeito ao regulamento das informações e à influência desse domínio sobre o conteúdo); *obstáculos* (são impedimentos e adversidades que podem incidir sobre as informações); *digital* (refere-se às ferramentas e plataformas pelas quais as informações são produzidas e compartilhadas); *participação* (o modo ativo como interagimos com os conteúdos midiáticos).

Já a *compreensão* é uma dimensão com a qual se alcança os valores imbuídos nas mensagens, os processos ideológicos de conformação, as configurações simbólicas e as representações sociais para significar os fenômenos, além de possibilitar interpretar as nuances que compõem o contexto dos conteúdos das mídias. Nas palavras de Mihailidis (2014, p. 133, grifo do autor, tradução nossa<sup>6</sup>), “[...] estar *consciente* do poder da mídia é compreender a perspectiva a partir da qual todas as mensagens da mídia são criadas”. Arelados à compreensão, quatro eixos se unem: *contexto* (dimensões que integram as condições de constituição dos significados); *valores* (são as perspectivas e assertivas que compõem a construção das mensagens); *ideologias*

---

<sup>5</sup> No original: access, awareness, assessment, appreciation, action.

<sup>6</sup> No original: “[...] to be *aware* of media’s power is to understand the perspective from which all media messages are created” (MIHAILIDIS, 2014, p. 133, grifo do autor).

(formam visões de mundo com base na cultura, em questões coletivas ou individuais); *representações* (modos de descrever e significar nas mensagens).

A *avaliação*, por sua vez, “[...] se concentra na análise crítica do escopo, ponto de vista, credibilidade, autoridade, quadro, agenda, ângulos e públicos que estão associados a mensagens específicas” (MIHAILIDIS, 2014, p. 135, tradução nossa<sup>7</sup>). Isso significa que é uma dimensão voltada ao entendimento da finalidade das mensagens, quem visa atingir, de quem partiu, quais símbolos são mobilizados e de qual fonte origina a mensagem. Na avaliação, existem quatro áreas relacionadas: *audiências* (são *prosumers*, ou seja, consumidores que, além de interagir, produzem); *símbolos* (códigos e elementos envolvidos nessas relações); *exatidão* (envolve a credibilidade e fontes verificáveis); *objetivos* (quais interesses e finalidades são almejados com as mensagens midiáticas).

Apesar de não trabalharmos com as outras duas dimensões, cabe explicá-las brevemente por serem parte constitutiva da estrutura sequencial de Mihailidis (2014). A *apreciação* diz respeito ao desenvolvimento social na cultura digital, logo é uma competência voltada para identificação dos benefícios das mídias para a sociedade e dos usos responsáveis da comunicação. A *ação* tem como característica a participação ativa nas mídias, visando diálogo e engajamento significativo para cooperações positivas.

A proposta de Mihailidis (2014) não é normativa e fechada, o que permite adaptá-la para diferentes contextos de abordagem, bem como ajustá-la conforme o estudo de literacia midiática a ser proposto. No caso deste artigo, optamos por trabalhar com três dimensões (acesso, avaliação e compreensão), haja vista que permitem operacionalizar as análises diante dos dados públicos e acessíveis no *Sem Capa*. As demais exigiriam outras abordagens ao

---

<sup>7</sup> No original: “[...] focuses on critical analysis of the scope, point of view, credibility, authority, frame, agenda, angles, and audiences that are associated with specific messages” (MIHAILIDIS, 2014, p. 135).



nível de recepção para compreendê-las com maior afinco, ação que não é o objetivo deste trabalho.

### ***Sem Capa a partir do olhar da literacia midiática: competências para o aprendizado do sexo***

Deixa eu te fazer uma pergunta: tudo o que você aprendeu sobre sexo na sua vida, você aprendeu onde? E com quem? Eu posso dizer, pela minha experiência, que, com certeza, eu não aprendi nem pela minha família, nem na escola, nem pelos médicos, que são as referências usuais que a gente tem quando a gente vai aprender qualquer coisa na vida, né? Relacionado à saúde, comportamento, etc (SA JOÃO, 2018a, 25s-45s).

Em 24 vídeos, o *Sem Capa* é estruturado em uma narrativa de episódios que transitam por tutoriais de uso correto de preservativos, explicações sobre a importância da camisinha, diferenciação entre o vírus HIV e a doença aids, juntamente aos tratamentos disponíveis no sistema público de saúde (SUS) do Brasil, seguindo por outras explanações quanto à prevenção às infecções sexualmente transmissíveis (IST), cuidados com o corpo, a higiene íntima e a anatomia das genitálias, tutoriais para as relações sexuais, assim como reflexões acerca das masculinidades, fetiches, uso de drogas, pornografia, redes sociais, entre outras temáticas. Entendemos que o projeto, em geral, se configura como um dispositivo pedagógico para homens gays em uma trama audiovisual conectada pelo propósito de descomplicar o sexo na plataforma de conteúdos pornográficos *Xvideos*. A partir de três principais ações articuladas — relato das experiências de si, confidências sobre o sexo e apresentação de tutoriais —, o *Sem Capa* se estabelece por lógicas plataformizadas em um cenário no qual falar a respeito de sexo ainda é cruzado por moralismos e impedimentos (VIEIRA FILHO, 2022b).



Fonte: Reprodução —Xvideos<sup>8</sup>

Diante desse arranjo e tomando as perguntas sugeridas por Mihailidis (2014) como base que orientam o movimento analítico, inserimos nesse fenômeno com olhares projetados a partir da literacia midiática. A princípio, a dimensão de *acesso* indaga o ponto de partida das informações, as formas de entrada e os entraves para a prática comunicacional. O *Sem Capa* é um produto situado na *Xvideos* — uma das maiores plataformas de pornografia do mundo<sup>9</sup> — e se constrói em vídeos curtos, que variam entre 4 e 16 minutos, em uma estrutura similar aos canais de *youtubers*. Nesse sentido, ao atentarmos para a noção de *propriedade*, percebemos uma regulamentação maior que guia a produção de conteúdos, isto é, a plataforma gerencia as possibilidades de criação e circulação em seu interior. Se fosse desenvolvido em outros espaços online, certamente, o *Sem Capa* sofreria com

<sup>8</sup> O acesso aos vídeos e ao perfil podem ser feitos sem login ou criação de uma conta. Logo, são dados abertos e acessíveis a partir da *url* do perfil.

<sup>9</sup> Segundo as métricas da *SimilarWeb*, a *Xvideos* teve 2,8 bilhões de acesso em outubro de 2022, o que lhe rendeu a oitava posição entre os sites mais acessados do mundo. Disponível em: <https://www.similarweb.com/pt/website/xvideos>. Com/#overview. Acesso em: 30 dez. 2022.

*obstáculos* em razão das imagens de nudez e sexo e das mensagens explícitas que seriam barradas por burlar termos de uso. Então, a escolha pela *Xvideos* não deve ser entendida apenas como repositório, mas uma oportunidade com a qual joga a partir dos regulamentos disponíveis. Os *obstáculos*, ainda, se dão com a necessidade de aparecer entre a infinidade de vídeos disponíveis na plataforma, que crescem constantemente, e nos mosaicos exibidos na tela de navegação do usuário. Hoje, o canal de Sa João figura em altos ranqueamentos da plataforma: 27ª posição entre canais brasileiros na “classificação dos amadores homossexuais” no mundo, latino e Brasil<sup>10</sup>. Isso exige a *participação* ativa por *likes* e *deslikes*, comentários e compartilhamentos na interação com os conteúdos, mesmo que, como se constata nas postagens, o *Sem Capa* não responda publicamente seus espectadores.

Tais considerações apontam, portanto, para a própria configuração da *Xvideos* como uma plataforma regulamentada em termos de serviços e diretrizes para a comunidade, atravessada por mecanismos de datificação e algoritmos, desenvolvida em um modelo de negócios que mescla funcionalidades com uma infraestrutura audiovisual, assim como se constitui pelas *affordances* dos usuários (VIEIRA FILHO, 2022a). O *Sem Capa* é uma prática que, simultaneamente, coloca a nudez em cena, o foco nas genitálias e as relações sexuais para a tela na construção narrativa, mas, também, vale-se de recursos audiovisuais de postagem e interatividade a fim de se consolidar em posição de destaque. Essa esfera *digital* da *Xvideos* proporciona a execução de um projeto que aplica as lógicas do obsceno, como a máxima visibilidade (BALTAR, 2011) do corpo e da performance sexual com o intuito de trazer a veracidade pretendida pelo objetivo da descomplicação.

---

<sup>10</sup> Esse e outros ranqueamentos estão disponíveis na seção “acerca de mim” do canal. Por ser um dado oscilante e pela inatividade nas postagens de Sa João, a classificação pode mudar. Porém, a participação ativa dos usuários com o projeto potencializa a permanência em altas posições. Disponível em: [https://www.xvideos.com/amateur-channels/sa\\_joao#\\_tabAboutMe](https://www.xvideos.com/amateur-channels/sa_joao#_tabAboutMe). Acesso em: 1 jan. 2023.

Se, por um lado, a *propriedade* direciona para o suporte e as lógicas mercadológicas plataformizadas, por outro, sinaliza o domínio das informações mobilizadas. Este último aspecto remete para a origem das informações sobre o corpo, a homossexualidade e o sexo colocadas em circulação no *Sem Capa*. No episódio de abertura do projeto, Sa João (2018a, 1min37s-1min43s) levanta uma possível pergunta que poderia ser realizada pelo público: “Mas João, quem é você para se considerar qualquer autoridade no assunto, no quesito sexo?” Como gesto de autolegitimação, apoia-se em uma ironia para rebater a credibilidade do que é encontrado pela internet e reafirma seu trabalho de pesquisar e se informar antes de apresentar. Ademais, visando certificar seus próprios conhecimentos, Sa João conta que é uma pessoa que trabalha com festas de sexo, já atuou no setor pornográfico e faz parte de grupos de discussão. Ele termina a resposta atestando que tudo que for falado nesse espaço será fundamentado em experiências pessoais e de pessoas próximas. Porém, de maneira a ratificar certos tópicos, a narrativa se apoia em dados científicos da OMS e da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) na explicação de questões da saúde sexual nos vídeos “Bota a camisinha, bota meu amor” e “Prep-ara”; também é comum o uso de informações biológicas referentes à anatomia corporal e aos sintomas de infecções em “Desinformação é pior que DST”, “O melhor amigo do homem” e “O segundo amigo do homem”.

Tendo esse conjunto de indícios, cabe-nos levantar questionamentos a respeito das referências colocadas para o acesso das pessoas. Em que medida o que é colocado como “descomplicação” do sexo não é complicador para outros sujeitos? Como o acesso do público — que embora tenha semelhanças pela demarcação da sexualidade, mas, entre si, é heterogêneo — se difere de acordo com atravessamentos temporais, culturais, espaciais e sociais? Em mais de 500 comentários de usuários da *Xvideos* que escreveram publicamente nos vídeos, a *participação* é identificada por posicionamentos favoráveis à continuidade do *Sem Capa* e em concordância aos aspectos pedagógicos de cunho

educacional e informativo, percebidos como fonte de informação para homens gays; outros, contrários à apresentação centrada em Sa João e ao que é debatido, por exemplo, no vídeo “HIV não é doença”; além de ter aqueles cujo desejo foi assediar os idealizadores e falar das performances e corpos em cena (VIEIRA FILHO; LEAL; 2021). Portanto, se Sa João (2018a, 2min34s-2min56s) afirma que “vai ter vídeo de tudo o que eu souber falar aqui. E sempre de forma aberta, informal, mas embasada”, o conteúdo é limitado ao que sabe e ao que deseja expor, logo, mesmo que o intuito seja oferecer informações de ordem confiável em um espaço permeado pela pornografia, a barreira da experiência restringe a continuidade e a elaboração de mensagens confiáveis. Ou conforme dito no último episódio: “a gente começou o *Sem Capa* sabendo que ele era um projeto finito, que uma hora ele ia acabar, até porque os temas iam se esgotar, ainda mais os vídeos sendo semanais, então antes que isso aconteça, a gente resolveu parar” (SA JOÃO, 2018b, 7min06s-9min02s). Assim sendo, o marco final da criação de conteúdos é atravessado pela capacidade de saber dizer sobre um tema que faz parte de suas experiências, mesmo que, conforme Sa João salienta, exista pesquisas antes de gravar e publicar os episódios.

Mihailidis (2014, p. 132, tradução nossa<sup>11</sup>) destaca que “[a] literacia midiática enfatiza a investigação ativa como pedra angular de sua disciplina”. Logo, a dimensão de *compreensão*, em tensão com o *Sem Capa*, sugere-nos aprofundar em elementos participantes da construção das mensagens cujo intuito é descomplicar o sexo. O primeiro a ser destacado é o *contexto* cultural, no qual falar de sexo e sexualidade está entranhado. Louro (2020) apreende que os significados impostos aos corpos só ganham atribuições valorativas no interior da cultura, em que marcas de gênero, sexualidade, etnia e outras tantas balizam relações de poder normativas. Dessa forma, estabelecem-se

---

<sup>11</sup> No original: “Media literacy emphasizes active inquiry as a cornerstone of its discipline” (MIHAILIDIS, 2014, p. 132).

regulações e controles em diferentes processos pedagógicos ao longo de nossas vidas. O *Sem Capa* emerge, segundo é destacado no primeiro episódio, com o intuito de tematizar as relações sexuais entre homens sem limitações normativas de instituições como família, escola e medicina. Sa João (2018a, 1min02s-1min15s) contextualiza que: “[e]ntão, foi por isso que a gente criou esse canal maravilhoso! Aqui, a gente vai falar de sexo de forma prática, sem esse negócio de esqueminha, sem desenhinho, sem códigos, sem rodeios, sem... capa, entendeu?”. De todo modo, o recurso possível para fugir de amarras limitadoras recai em lógicas da plataforma, na qual estabelece diálogos com outras produções audiovisuais disponíveis na *Xvideos* que afirmam e contradizem o que o projeto traz. Além disso, mesmo estabelecendo críticas às heteronormas, o *Sem Capa* se torna um projeto normativo balizador de como ser homem gay na sociedade contemporânea.

Na *dimensão contextual*, ainda, é central situar o cenário sociopolítico e o forte impulso a partir de 2010 em diante no Brasil de desinformações e mensagens manipuladas que se despontam no debate público para invalidar a emergência das diferenças assinaladas por marcadores sociais. Essencialmente, no que tange a gênero e sexualidade, a aliança de empreendedores morais se deu com o propósito de causar pânico moral na sociedade, alegando destruição das famílias e das infâncias, por meio da recuperação da expressão “ideologia de gênero” (MISKOLCI, 2021). Entre tantas adversidades e irracionalidades que surgem por discursos de políticos, religiosos e aliados da extrema-direita — por exemplo, “kit gay” e “mamadeira de piroca” como forma de inviabilizar o tratamento das diferenças no âmbito escolar, conforme mencionamos na abertura deste artigo —, é válido entender que o impacto e a abrangência desses problemas públicos se dão com os recursos plataformizados de elaboração, interação e compartilhamento de conteúdos. Sobretudo esta característica permitiu com que o espalhamento de mentiras se tornasse incontrolável e sem dimensão da amplitude de alcance, como

ocorre no *WhatsApp*, e sem regulamentações quanto aos conteúdos e às diretrizes dos serviços prestados por tais plataformas.

Nessas disputas de *valores*, há predomínio da ordem da experiência sexual e de como compreende o próprio corpo como baliza normativa para os vídeos. São valores que emergem a partir de visões de mundo, sobretudo por Sa João em razão do protagonismo assumido nos episódios, formadas pelo que ele descreve ter vivido e por quem é: homem gay, carioca, na faixa dos 30 anos de idade, idealizador de festas de sexo, etc. Permeado a isso, temos as *ideologias*, que não podem ser negadas na cultura ocidental, com especificidade para o Brasil. Existem normas de sexualidade — e muitas outras ligadas a demarcação das diferenças — que sinalizam limitações e coerções para vivências não-heterossexuais. São “pedagogias culturais”, conforme conceitua Louro (2008, p. 18), que inscrevem em nossas vidas por meio de sugestões, orientações e regras sobre como se deve ser. É válido considerar, inclusive, que muitas normas disciplinam e conformam balizas para os corpos por meio das mídias, como argumenta Fischer (2002, p. 153) com a conceitualização de “dispositivo pedagógico da mídia” como espaço de aprendizagem e formação dos sujeitos e de suas subjetividades. Logo, o *Sem Capa* deve ser lido nessa lógica pedagógica, haja vista que prescreve como um homem gay deve ser, estar e se relacionar por meio de instruções e ensinamentos (VIEIRA FILHO, 2022b). Ademais, devemos ter atenção às *representações* convocadas na significação de homens gays nos episódios cujas acepções passam por afirmações da necessidade de vivenciar plenamente sua sexualidade com o máximo de aproveitamento possível. Essa dimensão de compreensão ainda nos impele a perceber os modos como Sa João caracteriza a si mesmo, além do convidado de “Fantasias no ar” e de Charlinhus no episódio em que assume a apresentação. E também como e quais são os sentidos atribuídos para o (e pelo) público e a homossexualidade, já que se firmam em correspondências cujo fim é pedagógico para a audiência.

A propósito, a *audiência* constitui um aspecto fundamental da *avaliação* da produção, já que deve ser entendida como *prosumidores* – “[...] momento em que as pessoas, além de consumirem as mensagens de outrem, passam também a produzir e disseminar as suas próprias mensagens” (FERRÉS; PISCITELLI, 2015, p. 5). Logo, são pessoas que consomem, interagem e compartilham o conteúdo, mas também têm a possibilidade de usar as funcionalidades da mesma plataforma para criar e difundir mensagens. No caso, o *Sem Capa* almeja um público de homens gays diante dos *objetivos* de “descomplicar o sexo” e os atinge a partir das lógicas algorítmicas da *Xvideos*. Todavia, outras pessoas podem chegar até o projeto, seja quem foi atrás de informações sobre sexo, seja quem já conhece Sa João de outros espaços, ou apenas encontrou os vídeos navegando pela plataforma.

Como forma de alcançar o objetivo, há mobilização de *símbolos* para conferir veracidade e visibilidade (BALTAR, 2011). O corpo se torna o símbolo principal para fugir de artefatos que se assemelha com formatos corporais; essa característica está intrinsecamente relacionada ao gesto pedagógico que se vale do foco nas genitálias e na performance. Mostrar-se em excesso é uma forma de conferir *exatidão* para os conteúdos e o que se propõe a ser ensinado. No entanto, ao tutorizar as relações sexuais e com o corpo, há que se notar a variabilidade, já que cada experiência é uma e o que é “descomplicado” para Sa João, por exemplo, pode ser complicado ou nem lido por essa ótica por outras pessoas. Por fim, tendo em vista os *objetivos*, é crucial notar outros interesses que tangenciam o projeto, como o ato de convocar, ao final dos episódios, as pessoas para participar das festas organizadas por Sa João, da mesma forma que angariar seguidores para outras redes sociais e assim criar uma rede na qual consiga se estabelecer.

### **Considerações finais**

Neste artigo, propusemos uma análise do projeto *Sem Capa* com base nas proposições dos estudos de literacia midiática,



notadamente as contribuições de Mihailidis (2014), a fim de discutir como as questões do corpo e da homossexualidade manifestam-se nessa iniciativa audiovisual. Essa aposta teórico-metodológica estrutura um gesto crítico por meio do qual é possível olhar para fenômenos comunicacionais com maior cuidado na apreensão das características e elementos que lhes constituem e os modos como interagimos com eles. A literacia midiática trata, portanto, de “[...] aumentar o conhecimento sobre as diversas formas de mensagens midiáticas presentes na vida contemporânea e ajudar os cidadãos a compreenderem a forma como as mídias filtram percepções e crenças, formatam a cultura popular e influenciam as escolhas individuais” (BORGES; SILVA, 2019, p. 15).

Quando o assunto se volta para pautar relações sexuais, os limites para reflexão são atravessados por lógicas moralistas e algorítmicas, isto é, tensões são travadas pelos significados que emergem a partir de valorações culturais normativas e, também, pelas barreiras de determinadas plataformas digitais que não permitem o aparecimento do debate sobre sexo e sexualidade. Como podemos notar, o projeto *Sem Capa* é construído em uma plataforma pornográfica, em que as dimensões algorítmicas e mercadológicas permitem a emergência das performances sexuais, dos corpos nus e da tematização do sexo. No entanto, é possível que críticas sejam realizadas a respeito dos significados que emergem nos episódios do *Sem Capa*, questionamentos sobre a qualidade da informação encontrada em uma plataforma pornográfica e tensionamentos normativos dessa produção audiovisual. São pontos que exigem reflexão crítica do público a fim de ter olhares que situem como se dá o acesso às informações, quais são os valores e as representações inculcadas no contexto de produção das mensagens do projeto e o que é deixado de lado na tematização da homossexualidade e do corpo.

Nesta perspectiva, amparar-se de questionamentos, como assinala Mihailidis (2014), oportuniza avançar no entendimento dos relacionamentos estabelecidos midiaticamente e ter participação ativa diante dos conteúdos. Diante do que

constatamos no *Sem Capa*, cabe trazer outras perguntas concernentes ao acesso, à compreensão e à avaliação para se ter visões críticas, heterogêneas e múltiplas do projeto. Que informações não são contempladas pelo *Sem Capa* que se articulam à trama narrativa proposta pelo objetivo de descomplicar o sexo? O que o público reivindica e pondera sobre os vídeos? De que forma o projeto pode contribuir abertamente para a inclusão de homens gays, assim como tantas sexualidades e vivências distintas a de Sa João? A partir do *Sem Capa*, quais estratégias os interlocutores do projeto podem assumir nas plataformas e em diferentes espaços midiáticos na construção de um debate plural sobre os corpos e as relações sexuais? É justamente com as respostas para essas e outras perguntas que se pode alargar debates e agir na cultura digital.

Em conclusão, os estudos da literacia midiática ampliam as percepções da cultura participativa e potencializam a crítica ativa nos processos comunicacionais. Com este trabalho, esperamos que pareceres acerca de assuntos sensíveis na ordem pública tenham suas abordagens midiáticas questionadas sempre de modo a buscar uma mudança social longe das normatividades que marcam discriminações e violências sobre os corpos.

## Referências

- BALTAR, Mariana. Evidência invisível – Blowjob, vanguarda, documentário e pornografia. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 469-489, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2011.2.9470>. Acesso em: 1 jan. 2023.
- BORGES, Gabriela; SILVA, Márcia Barbosa. Apresentação. In: BORGES, Gabriela; SILVA, Márcia Barbosa da (Orgs.). **Competências midiáticas em cenários brasileiros: interfaces entre comunicação, educação e artes**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, p. 13–28, 2019.

COUTO, Edvaldo Souza. vida privada na esfera pública: narrativas de corpos e sexualidades nas redes sociais digitais. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2015a. DOI: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v4i1.8710>

FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, p. 1-16, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21183>. Acesso em: 17 set. 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100011>. Acesso em: 4 jan. 2023.

GOMEZ, Ignacio Aguaded Gomez. Prefácio. In: BORGES, Gabriela; SILVA, Márcia Barbosa da. (Orgs.). **Competências midiáticas em cenários brasileiros: interfaces entre comunicação, educação e artes**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, p. 9-12, 2019.

LIVINGSTONE, Sonia; VAN DER GRAAF, Shenja. Media literacy. **The International Encyclopedia of Communication**, First Edition. Edited by Wolfgang Donsbach. John Wiley & Sons, Ltd., 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiecm039>. Acesso em: 12 dez. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>. Acesso em: 4 jan. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MENDONÇA, Carlos Magno Camargos; LEAL, Bruno Souza. Ver a elas: mulheres trans e as dimensões políticas da cultura visual. In: LEAL, Bruno Souza; CARVALHO, Carlos Alberto; ALZAMORA, Geane (Orgs.). **Textualidades midiáticas**. Belo Horizonte: PPGCom UFMG, 2018, p. 103-112.

MIHAILIDIS, Paul. The 5A's of media literacy: a normative model for the emerging citizen. In: MIHAILIDIS, Paul. **Media literacy and**

**the emerging citizen:** Youth, engagement and participation in digital culture. Berna: Peter Lang, p. 126–148, 2014.

MISKOLCI, Richard. **Batalhas morais:** política identitária na esfera pública técnico-mediatizada. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

SA JOÃO. **SEM CAPA #1 | VAMOS FALAR DE SEXO? (LEGENDADO).** Xvideos, 2018a. Disponível em: [https://www.xvideos.com/video42795143/sem\\_capa\\_1\\_vamos\\_falar\\_de\\_sexo\\_legendado\\_](https://www.xvideos.com/video42795143/sem_capa_1_vamos_falar_de_sexo_legendado_). Acesso em: 28 maio 2021.

SA JOÃO. **SEM CAPA #24 | PÓS-COITO.** Xvideos, 2018b. Disponível em: [https://www.xvideos.com/video39950891/sem\\_capa\\_24\\_pos-coito](https://www.xvideos.com/video39950891/sem_capa_24_pos-coito). Acesso em: 28 maio 2021.

SILVA, Ricardo Desidério. **Educação Audiovisual da Sexualidade:** olhares a partir do Kit Anti-Homofobia. 144f. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

VIEIRA FILHO, Maurício João. Plataformização da pornografia: considerações sobre estruturas e regimes de circulação de conteúdos audiovisuais na Xvideos. **Eptic On-Line (UFS)**, v. 24, n. 3, p. 117-136, 2022a. Disponível em: <https://doi.org/10.54786/revista%20eptic.v24i3.17829>. Acesso em: 26 fev. 2023.

VIEIRA FILHO, Maurício João. "**Vamos descomplicar o sexo**": pedagogias da sexualidade no projeto Sem Capa. 2022b. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - Departamento de Comunicação Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/45531>. Acesso em: 30 dez. 2022.

VIEIRA FILHO, Maurício João; LEAL, Bruno Souza. Te(n)sões no projeto Sem Capa: debates sobre pornografia e pós-pornografia a partir das interações dos espectadores. *In*: IRINEU, Bruna Andrade *et al.* (Orgs.). **Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero:** saberes plurais e resistências. 1. ed. Campina Grande: Realize Editora, 2021, p. 2556-2566.



## AUTORES E AUTORAS

**Adriana Salvaterra.** Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí (1995), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2009) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná/ UNESPAR campus de Apucarana/PR e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade – GPED/UNESPAR.

**Andréa Cristina Martelli.** Doutora em Educação (2009) pela Universidade Estadual de Campinas- Unicamp. Atualmente é professora Associada "C" da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Atua em ensino, pesquisa e extensão na área de Educação nas temáticas: formação docente, gênero, sexualidade e educação. É integrante do Grupo de Pesquisa Violar/Unicamp e coordenada o Grupo de pesquisa e de extensão Grupo de estudos sobre educação e sexualidade - GEPEX e participa do Grupo de pesquisa em educação e diversidade- GPED/UNESPAR.

**Antonio Marcos Dorigão.** Graduado (2002) e Mestre (2007) em Ciências Sociais pela UEL e Doutor em Educação pela UEM/PDSE-USAL (2015). Professor adjunto do Colegiado de Pedagogia no Campus de Apucarana da UNESPAR. Desenvolve atividades de ensino e pesquisa nas áreas de sociologia da educação, história da educação e intelectuais da educação.

**Eliane Paganini da Silva.** Doutora em Educação pela Unesp-Marília/SP. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (Unespar-Apucarana) e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade – GPED/UNESPAR. Professora do

Programa de Mestrado Profissional Educação Inclusiva em rede nacional (PROFEI).

**Eromi Izabel Hummel.** Doutora em Educação pela Unesp-Marília/SP. Professora Associada da Universidade Estadual do Paraná (Unespar-Apucarana) e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade – GPED/UNESPAR. Professora do Programa de Mestrado Profissional Educação Inclusiva em rede nacional (PROFEI).

**Gabrielly Dalla Costa Feitosa.** Professora da Educação Básica. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

**Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento.** Doutora em Educação. Professora Adjunta III dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Libras e Educação de Surdos - GEPLÉS. Possui certificações do Prolibras-MEC- UFSC.

**Izabela Karine dos Santos Batista.** Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Apucarana.

**Luana Pagano Peres Molina.** Professora Colabora da Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Educação, Mestre em História Social, Especialista em Psicologia Aplicada à Educação e Graduada em História e Pedagogia. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade - GPED/Unespar e do Grupo de Estudos sobre Educação e Sexualidade - GEPEX/Unioeste.

**Maurício João Vieira Filho.** Doutorando no Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGCOM/UFJF). Atualmente, é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e,

anteriormente, do Programa de Bolsas de Pós-graduação (PBPG/UFJF).

**Rebeca Maria dos Santos Zanella.** Orientadora Educacional na Rede Privada. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**Ricardo Desidério.** Professor Adjunto do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento-PPGSeD da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade - GPED/UNESPAR. Graduando em Letras Libras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

**Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti.** Doutor e Pós-Doutor em Linguística; professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifal, *Campus* Maceió. Professor Permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal), *Campus* Benedito Bentes. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade – GPED/UNESPAR.

**Roberto Idalino Barros.** Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal); especialista no Ensino de História (UPE); professor de História do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal), *Campus* Palmeira dos Índios.

**Vanessa Alves Bertolleti.** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2008). Mestrado em Educação (2010) e Doutorado em Educação (2017) pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é professora adjunta na Universidade Estadual do Paraná/ campus de Apucarana e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade – GPED/UNESPAR.



Nesta coletânea, você, leitora ou leitor, encontrará dez textos com discussões diversas sobre Sexualidade, Educação Sexual; Educação Especial e Inclusiva e História e Historiografia da Educação, que representam as três linhas de pesquisas do grupo. A obra congrega capítulos com perspectivas interdisciplinares que priorizam o compromisso ético, político e científico do conhecimento. [...] Evidentemente acessar esta obra nos possibilita encontrar perspectivas plurais de compreensão e enfrentamentos às construções patriarcais, sexistas, preconceituosas, bem como compreender uma conjuntura de educação neoliberal, conservadora e fundamentalista que precisa ser problematizada. Com efeito, teorizações, relatos e práticas presentes nesta obra são pertinentes para refletir sobre a educação, a diversidade e mais do que isso, que leituras como estas possam abrir caminhos para que outras pessoas tenham voz, compreendam suas identidades como possíveis e sintam-se representadas no processo de ensino e aprendizagem. Por este e por tantos outros motivos, esta obra merece ser lida, compartilhada, pesquisada, estudada! Desejo uma excelente leitura!

**Fabiane Freire França**

Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Estadual do Paraná.  
Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura  
(GEPEDIC/CNPq).

