

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THAÍS VILLA OLIVEIRA

**TODAS SOMOS EDUCADORAS SEXUAIS: A FORMAÇÃO  
CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PENSA SOBRE ISSO?**

UBERLÂNDIA - MG  
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THAÍS VILLA OLIVEIRA

**TODAS SOMOS EDUCADORAS SEXUAIS: A FORMAÇÃO  
CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PENSA SOBRE ISSO?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Vagner Matias do Prado.

UBERLÂNDIA - MG  
2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

O48 2021	<p>Oliveira, Thaís Villa, 1989- Todas somos educadoras sexuais: [recurso eletrônico] : a formação continuada na Educação Infantil pensa sobre isso? / Thaís Villa Oliveira. - 2021.</p> <p>Orientador: Vagner Matias do Prado. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.144">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.144</a> Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. I. Prado, Vagner Matias do, 1985-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Educação. III. Título.</p>
	CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



## ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 41/2021/751, PPGED				
Data:	Dezenove de fevereiro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14:03	Hora de encerramento:	16:50
Matrícula do Discente:	11912EDU045				
Nome do Discente:	THAÍS VILLA OLIVEIRA				
Título do Trabalho:	"TODAS SOMOS EDUCADORAS SEXUAIS: A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PENSA SOBRE ISSO?"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Gêneros, sexualidades e práticas pedagógicas na educação formal"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoradas: Eliane Rose Maio - UEM; Myrtes Dias da Cunha - UFU e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - UFU, presidente da banca, em substituição ao Orientador do trabalho Prof. Dr. Vagner Matias do Prado, conforme Normas Internas do PPGED.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, apresentou a Comissão Examinadora candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Última a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

**Aprovada.**

A banca recomenda a divulgação do trabalho nas escolas e que a candidata dê continuidade a temática e pesquisa realizada em projetos futuros.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Professor(a) do Magistério Superior, em 19/02/2021, às 16:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Myrtes Dias da Cunha, Membro de Comissão, em 19/02/2021, às 16:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Eliane Rose Maio, Usuário Externo, em 22/02/2021, às 16:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 2576104 e o código CRC 6048C6D9.

Às escolas públicas brasileiras, que me possibilitaram acessar o conhecimento científico por meio do trabalho das professoras que acreditam e lutam pela Educação.

## AGRADECIMENTOS

A escrita dos agradecimentos é a etapa que desde o início da trajetória acadêmica do Mestrado me fascina, pois, pequenos que somos, imaginamos ser essa uma forma bonita e sincera de demonstrar o reconhecimento a todos que contribuíram para que chegássemos até esse momento. Quando digo que somos pequenos, não o faço no intuito de menosprezar-me ou apequenar-me diante da grandeza do universo, mas sim para que eu compreenda que cada ser é único, temporal e as trajetórias que nos unem também são as que nos separam no decorrer da vida. Tento me convencer, cada vez mais, que é somente dentro de nós mesmos que podemos encontrar a grandeza de nosso ser, nas trocas com os outros seres, mesmo que esses sejam processos dolorosos e sofridos. Assim, aproveito esse momento para agradecer a todos os seres que me ajudaram a ser quem sou!

Primeiramente, agradeço à minha mãe, Iolanda Luzia Villa por nunca ter me abandonado, por ter sabido sempre me perdoar e, à sua maneira, ter compreendido minhas limitações e conseguido me ensinar, ao longo desses 31 anos, que a vida é pra ser vivida e encarada de cabeça erguida, mesmo com todos os desafios sociais e pessoais pelos quais passamos. Então, muito obrigada, Mamis!

Agradeço também à minha querida avó, Orlanda Apolônio Villa, que junto à minha mãe dedicou seu tempo, sua vida e toda a sua paciência e carinho a me cuidar e educar. Minha avó, analfabeta, sempre me estimulou a estudar e sempre me encheu de elogios. Com ela vivi minha infância e foi ela minha companhia de brincadeiras e jogos; me ensinou a ter muita coragem, a me manter forte e não desistir de mim mesma, mesmo que o mundo ao redor estivesse desabando! O principal entendimento que tive, após sua partida, foi que não devemos nos culpabilizar por não termos sido nosso melhor em algum momento da vida, pois, olhar pra trás e entender o quanto faltamos ou podíamos ser mais não muda o passado, mas com certeza nos é um importante instrumento de reflexão e mudança. Obrigada por tudo, Bonfante!

Minha tia-avó, Odile Apolônio Geraldi, que me mostrou como a vida pode ser dura e como nos deixar amargurar e entristecer só faz com que o caminho seja mais triste e solitário. Me ensinou que todos temos ciúme, mágoas, erros e passado, porém, o que fazemos com tudo isso é o que importa! Obrigada, tia Dila!

À minha inspiração educacional e profissional da família, minha tia e madrinha Helena Villa, a primeira da prole de minha avó a alçar voo pela faculdade e se tornar professora e diretora de escola! Me lembro de desde sempre me encantar com suas

histórias sobre escola, sim, porque professora fala sobre escola em qualquer lugar. Dedico esse trabalho a ela, que me mostrou que ter planos pessoais e nos inspirar em pessoas boas sempre nos levará a lugares melhores socialmente e dentro de nós mesmas! Agradeço imensamente por me ajudar a perceber que existia um universo de possibilidades além do que eu conhecia e sempre me estimular e acreditar que eu poderia ser quem e o que quisesse ou soubesse ser! Valeu, Lékan!

Agradeço ao meu padrinho, Laércio Finco, por ter, à sua maneira, me mostrado que pais existem e por sempre ter me aconselhado com toda a malandragem necessária e muito Zeca Pagodinho. Obrigada, padrinho!

À minha prima-irmã, Natália Villa Finco, que me ensinou a me colocar no lugar do outro e perceber que, por mais que conheçamos uma pessoa, ela sempre terá lugares inacessíveis aos outros dentro de si! E que isso é bom, porque afinal, os processos internos são mais importantes do que aqueles que exteriorizamos. Obrigada Natty por, desde sempre, dividir as descobertas do mundo comigo, por ter me proporcionado as férias mais maravilhosas de infância e por termos trocado cartas quando aprendemos na escola que esse era um meio de comunicação! Parabéns por ser a primeira de nossa família a entrar em uma universidade pública, por me estimular a seguir também esse caminho e por estar sempre comigo quando precisei! Unexxpianas sim e agora na Federal! Te amo e vou te agarrar enquanto eu viver!

À Isabela Villa Finco Oliveira, por chegar a esse mundo e me permitir compreender, a partir de suas experiências juvenis, o quanto eu própria nesse período julgava saber tudo e que quando crescemos vemos que sabíamos é quase nada e que a vida é uma eterna descoberta de nós mesmas. Admiro a sua coragem e a mulher que vem se tornando! Obrigada por nos presentear com a doçura que é a Manu e estarei sempre aqui pra vocês, pra dar palestrinha, errar e acertarmos juntas! Amo vocês!

Ao Mateus Henrique Plastina Caxeta, meu priminho mais lindo, que me oportunizou estender um pouco mais minha infância e perceber o quão bonito e complexo é o processo de crescer! Obrigada, Má, pelas pipas, brincadeiras, videogames, futebol, brigas e tudo que compartilhamos nessa vida!

Aos amigos que a vida me trouxe e me oportunizaram experiências e trocas de rebeldia, compreensão, conhecimento, diferentes olhares, paciência e amor e que me ensinaram a confiar nas pessoas, a perdoar e me perdoar quanto aos equívocos que são parte desses processos. Ao James Ianuskiewtz, por me mostrar que a vida não se limita a uma história e a uma única pessoa e que viver é uma festa! Ao Fernando Gaspar Lauand

que me ensinou muito com sua trajetória pessoal e me ensinou que “a vida sem regra é mais divertida, mas tem que cuidar pra não espanar!”, obrigada por todas as conversas e todo o conhecimento e estímulo acadêmico que sempre me trouxe! À Fernanda Marconi Oliveira, por me mostrar que a vida nem sempre é fácil, mas que nada justifica a omissão com a gente mesmo, te amo e te admiro! À Jordana Balestero Carvalho, que me salvou quando eu precisava de amor e que me ajudou a entender a importância da família! À Rafaela Sievert que me ensinou que temos que aceitar as pessoas como são e contribuir, dentro dos nossos próprios limites, pro crescimento e evolução de cada um, com muita paciência.

À Nathalia Cristina Pinto, por estar sempre comigo nos caminhos conturbados e felizes da vida! Por me ensinar a viver um dia de cada vez, com loucura e responsabilidade. Só agradeço por cada momento lindo e *trash* de cada aventura, discussão e descobertas que compartilhamos ao longo da vida! Tenho orgulho de sua trajetória, da pessoa que você é e de estarmos vivas!

À Adrianny Jorge Torre, minha amiga especialíssima da graduação e que levo para a vida toda em meu coração. Que me ensinou que existem políticas de permanência nas universidades e que elas precisam ser melhoradas, que me ensina e me acalma diariamente com sua tranquilidade, espiritualidade e amizade honesta me ajudando a entender que pro carinho não há limitações de espaço-tempo, pois, dentro de nós estão todos os seres que nos compõem!

À minha esposa, amiga, amante, companheira, enfim, à pessoa que representa toda a minha fuga e vontade pelo amor romântico, Fabiana Gomes Pierini. Eu agradeço por ter me dado a mão firmemente em tantos momentos da vida, por me mostrar outros caminhos e possibilidades, por acreditar sempre que eu sou capaz, linda e por me levantar sempre que caí! Obrigada por me ensinar que o amor é especial e deve ser cultivado, que as diferenças são parte dele, que perdoar é importante e que ter paciência e respeito com os processos individuais de cada um é uma das melhores formas de demonstrar o amor. Eu te amo, quero que nossos planos se fortaleçam e se concretizem e desejo que sempre possamos nos lembrar de tudo que nos une!

Aos filhos felinos, Frederico e Francisco, por todo amor, companhia e por me lembrarem de salvar o texto a todo tempo com medo de que pisassem no teclado com suas fofas patinhas! MIAU!

Finalmente, agradeço a todas as professoras que fizeram parte da minha trajetória escolar e que me formam hoje como a professora que sou, com todos os erros e acertos

que fazem parte dessa linda, complexa e importante profissão. Agradeço à FCLAR-Unesp Araraquara por oportunizar o acesso ao conhecimento científico e na compreensão da importância dele para a vida, para a sociedade e, mais ainda, por me permitir enxergar que outras maneiras de viver são possíveis e devemos lutar por elas!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), por oportunizar a ampliação dos conhecimentos científicos e da pesquisa. Às professoras e professores do Programa por me tirarem da acomodação científica, provocar inquietação e vontade de aprender mais, possibilitando questionar e aprofundar-me na Ciência da Educação.

A todos que compõem a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba-MG, pela participação na pesquisa, por auxiliarem com a coleta de dados e pelo afastamento remunerado que me foi concedido em meados do curso, demonstrando a valorização das profissionais da Educação e do conhecimento científico.

Aos meus alunos da Educação Infantil com quem tive a oportunidade de crescer diante dos desafios e alegrias, que me possibilitaram compreender a importância dessa etapa da educação e que me ensinam, diariamente, a ser compreensiva, paciente, menos ansiosa e ver beleza na descoberta do mundo. Às colegas de profissão, de hoje e de antigamente, por sempre terem me respeitado como eu sou e por terem paciência, carinho e compreensão com a minha ânsia de “mudar o mundo”.

Ao Prof. Dr. Vagner Matias do Prado pela orientação, confiança, estímulo, profissionalismo e amizade a mim dedicados. Obrigada por me respeitar, compreender e auxiliar em todos os momentos de necessidade, acadêmica e pessoal. Admiro seu profissionalismo, sua dedicação, sua trajetória e todas as discussões teóricas oportunizadas. Sem seu amparo metodológico, sua paciência e dedicação acadêmica esse trabalho não teria sido possível. Muito obrigada por tudo que construímos juntos! Você me inspira!

À Banca de Defesa, composta pela Profa. Dra. Eliane Rose Maio (UEM), Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha (UFU) e Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (UFU), pela receptividade, pelas considerações atentamente realizadas e a disponibilidade em contribuírem com seus conhecimentos para esse trabalho.

*Estou vivendo como um mero mortal  
profissional, percebendo que às vezes não  
dá pra ser didático  
Tendo que quebrar o tabu e os costumes  
frágeis das crenças limitantes  
Mesmo pisando firme em chão de giz  
De dentro pra fora da escola é fácil aderir  
a uma ética e uma ótica  
Presas em uma enciclopédia de ilusões bem  
selecionadas e contadas só por quem vence  
Pois acredito que até o próprio Cristo era  
um pouco mais crítico em relação a tudo  
isso  
E o que as crianças estão pensando?  
Quais são os recados que as baleias têm  
para dar a nós, Seres humanos, antes que o  
mar vire uma gosma? [...]*

**Ilu Obá de Min**

## RESUMO

A presente investigação de Mestrado se vincula à Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação e problematiza a educação sexual na formação continuada de professoras de Educação Infantil. A educação sexual está intimamente relacionada à instituição escolar e com toda a teia de saberes e poderes que a envolve. Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, se apresentam discursos e práticas pautados na normalização e na heteronormatividade. Objetivamos identificar e analisar a presença da educação sexual na formação continuada de professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Uberaba/MG, entre os anos de 2015 a 2019, e a relação dela com o currículo municipal. A pesquisa documental de cunho qualitativo orientou a investigação que teve sua análise possibilitada pela técnica da Análise Documental. Os dados foram gerados por meio da leitura e análise de documentos sobre a formação continuada ofertada pelo centro municipal de formação de professores e por três escolas de Educação Infantil. Analisamos documentos referentes aos dois modelos de formação continuada existentes no município: sistêmica e em serviço, por meio de 6 Relatórios de cursos, 2 Projetos de Formação Continuada, 2 cronogramas de formação continuada, 25 pautas e 17 atas. No decorrer da pesquisa, com os propósitos de respondermos aos objetivos específicos delineados, discutimos as políticas curriculares brasileiras relacionadas à educação sexual desde a década de 1990 e demonstramos a evidente presença desta no currículo da Educação Infantil de Uberaba/MG. Ressaltamos as lacunas da formação inicial no tocante à educação sexual e apresentamos os paradigmas e a legislação brasileira e municipal que tratam da formação continuada, relacionando-a à Educação Infantil e à educação sexual. Os resultados da Análise Documental apontam para a presença da educação sexual explicitada somente na formação continuada sistêmica e apresentam a desvinculação do currículo ao processo formativo docente, ao menos no que tange aos direitos de aprendizagem que se relacionam à educação sexual e destaca-se ainda a generalidade e a ausência de documentos referentes à formação continuada em serviço. Consideramos que este estudo contribuirá para a formação continuada em educação sexual e para a problematização das práticas-pedagógicas realizadas na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação sexual. Educação Infantil. Formação continuada. Currículo. Sexualidade. Gênero.

## ABSTRACT

The present Master's degree research is connected to the Research Knowledge and Educational Practices Line of the Graduate Program in Education and problematizes sexual education in the continuing education of teachers of Early Childhood Education. Sex education is closely related to the school institution and with the entire web of knowledge and control that surround it. In Early Childhood Education, the first stage of Basic Education, speeches and practices based on normalization and heteronormativity are presented. We aim at identifying and analyzing the existence of sex education in the continuing education of teachers of Early Childhood Education in the municipal education network of Uberaba / MG, through 2015 to 2019, and its relationship with the municipal curriculum. A qualitative documentary research guided the investigation that had its analysis made possible by the Document Analysis technique. The data were generated through the reading and analysis of documents on continuing education offered by the municipal teacher training center and three schools of Early Childhood Education. We analyzed documents referring to the two models of continuing education currently present in the municipality: systemic and in service, through 6 Course Reports, 2 Continuing Education Projects, 2 continuing education schedules, 25 guidelines and 17 minutes. During the research, in order to respond to the specific objectives outlined, we discussed Brazilian curriculum policies related to sex education since the 1990s, and demonstrated its evident presence in the curriculum of Early Childhood Education in Uberaba / MG. We highlighted the gaps in initial education with regard to sex education and present the paradigms and Brazilian and municipal legislation that deal with continuing education, relating it to early childhood education and sex education. The results of the Documental Analysis point out to the presence of sexual education made explicit only in the systemic continuing education and present the disconnection of the curriculum from the teaching education process, at least with regard to the learning rights that are related to sexual education, and the generality and the absence of documents referring to continuing training in service. We believe that this study comes to contribute to the continued schooling in sexual education and to the problematization of pedagogical practices carried out in Early Childhood Education.

**Keywords:** Sexual education. Early Childhood Education. Continuing Education. Curriculum. Sexuality. Gender.

## LISTA DE SIGLAS

- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BM** – Banco Mundial
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAP/USP** – Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de São Paulo
- CEMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil
- CP** – Coordenador Pedagógico
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DST** – Doenças Sexualmente Transmissíveis
- EaD** – Educação à Distância
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EI** – Educador Infantil
- ESP** – Escola Sem Partido
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GO** – Grupo de Observação
- GT** – Grupo de Trabalho
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBICT** – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IST** – Infecções Sexualmente Transmissíveis
- LC** – Lei Complementar
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** – Ministério da Educação
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEB** – Professor da Educação Básica
- PEI** – Professor de Educação Infantil
- PDME** – Plano Decenal Municipal de Educação
- PNAIC** – Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPP** – Projeto político-pedagógico

**PROINFANTIL** – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

**RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

**SEMED** – Secretaria Municipal de Educação de Uberaba

**SEMESP** – Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TIC** – Tecnologias de Comunicação e Informação

**UAB** – Universidade Aberta do Brasil

**UEM** – Universidade Estadual de Maringá

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UFT** – Universidade Federal do Tocantins

**UNIUBE**- Universidade de Uberaba

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Educação Infantil no buscador virtual de imagens.....	62
<b>Figura 2:</b> Desenho da criança .....	121

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Resultados da busca pela expressão “Currículo, Educação Infantil e Sexualidade” após os critérios de exclusão .....	29
<b>Quadro 2:</b> Resultados da busca pela expressão “formação continuada, Educação Infantil e sexualidade” após os critérios de exclusão .....	33
<b>Quadro 3:</b> Educação sexual no currículo formal da Educação Infantil no município de Uberaba.....	80
<b>Quadro 4:</b> Consolidado de questões que caracterizam a desvalorização da profissão docente.....	88
<b>Quadro 5:</b> Desenvolvimento sexual e comportamento da criança, organizados por faixa etária .....	123
<b>Quadro 6:</b> Estrutura do PFC da escola “B” – 2019 .....	127
<b>Quadro 7:</b> Objetivos do PFC escola “B” e possíveis convergências com os temas das formações de 2019.....	130
<b>Quadro 8:</b> Estrutura do PFC da escola “C” – 2018 e 2019 .....	135
<b>Quadro 9:</b> Objetivos do PFC escola “C” e possíveis convergências com os temas das formações de 2018.....	142
<b>Quadro 10:</b> Objetivos do PFC escola “C” e possíveis convergências com os temas das formações de 2019.....	149
<b>Quadro 11:</b> Curso “A sexualidade na educação escolar”, 2016 .....	157
<b>Quadro 12:</b> Curso: “Gênero e diversidade no processo educacional”, 2016 .....	163
<b>Quadro 13:</b> Aproximação das temáticas dos cursos de 2016 com direitos de aprendizagem das Matrizes Curriculares da Educação Infantil de Uberaba .....	170
<b>Quadro 14:</b> Curso “Gênero e Diversidade na sala de aula: Reflexão e prática”, 2017	175
<b>Quadro 15:</b> Curso “Educação, subjetividade e sexualidade: diálogos necessários”, 2017 .....	177
<b>Quadro 16:</b> Aproximação das temáticas dos cursos de 2017 com direitos de aprendizagem das Matrizes Curriculares da Educação Infantil de Uberaba .....	180

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Docentes que atuam na Educação Infantil do Brasil por nível de escolaridade .....	84
<b>Gráfico 2:</b> Docentes que atuam na rede pública e privada de Educação Infantil de Uberaba-MG, por nível de escolaridade.....	86

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
Estudos afins à temática “Currículo, Educação Infantil e Sexualidade” .....	28
Estudos afins à temática “Formação continuada, Educação Infantil e Sexualidade”	33
<b>1. TRAJETOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>38</b>
1.1 Abordagem de pesquisa .....	38
1.2 Tipo de pesquisa.....	39
1.3 Instituição e procedimentos éticos.....	41
1.4 Instrumentos para a geração de dados e sua contextualização para a pesquisa ...	49
1.5 Forma de análise dos dados .....	52
<b>2. EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>54</b>
2.1 Gênero, sexualidade e educação sexual nas escolas .....	54
2.2 A educação sexual nos currículos da Educação Infantil .....	74
<b>3. FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>83</b>
3.1 Formação continuada: vestígios históricos, legislação e perspectivas para o trabalho docente.....	84
3.2 Formação continuada e educação sexual .....	105
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>114</b>
4.1 Formação continuada em serviço do município .....	115
4.1.1 Escola “A” .....	116
4.1.2 Escola “B”.....	125
4.1.3 Escola “C” .....	132
4.1.4 Algumas considerações sobre os resultados da formação continuada em serviço... ..	152
4.2 Formação continuada sistêmica do município .....	156
4.2.1 Os cursos do ano de 2016... ..	157
4.2.1.1 Algumas considerações sobre os cursos do ano de 2016.....	172
4.2.2 Os cursos do ano de 2017... ..	175
4.2.2.1 Algumas considerações sobre os cursos do ano de 2017.....	185
4.2.3 O silêncio sobre a educação sexual nos cursos de 2018 e 2019 .....	186
4.2.4 Algumas considerações sobre a formação continuada sistêmica... ..	188
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>190</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>196</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>196</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>216</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse pela educação sexual como tema de investigação se deu durante a graduação em Pedagogia (2011-2015), cursada na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Araraquara, quando inquietudes referentes à ausência do tema no currículo da formação inicial começaram a surgir. No ano de 2017, ingressei por meio de concurso público como docente da Educação Infantil no município de Uberaba-MG e, naquele momento, o desconforto com o silenciamento sobre o tema na escola se ampliou.

Ao tomar conhecimento das Matrizes Curriculares para a Educação Infantil do município, turmas de 4 e 5 anos, deparei-me com aspectos pertencentes à educação sexual ali explicitados, tais como: “Perceber como seu corpo é constituído: suas partes, alguns órgãos e membros mais visíveis e/ou concretos”, “Perceber que homens e mulheres têm os mesmos direitos e deveres, em relação ao trabalho, ao lazer, à educação etc.” e “Desenvolver atitude de repúdio às iniciativas homofóbicas”, entre outros (UBERABA, 2014a). Tal fato causou-me surpresa e me levou a questionar se a presença da temática no currículo garantia a prática em sala de aula, se as professoras<sup>1</sup> tinham conhecimentos técnico-científicos para abordá-la junto às crianças pequenas e, se sim, de que maneira concebiam as atividades pedagógicas nesse sentido.

Para além do preparo técnico-científico, compete destacarmos que a educação sexual inclui complexas relações que envolvem o gênero, a sexualidade, os discursos religiosos, políticos, enfim, diversas vivências pessoais de cada docente. Sousa (2016, p. 49-50), ao trabalhar com as ideias de Siqueira (2003) afirma que

[...] os obstáculos vão além do conhecimento adquirido, passam por experiências de vida pessoal, íntima, e muitas vezes os professores sentem-se constrangidos a se posicionar e com receio de como serão interpretados [...] é preciso oferecer aos professores condições de atuação, pois eles não só precisam estar informados, mas sobretudo ter um espaço na dinâmica da escola para que possam refletir a própria ação com seus colegas.

A partir de então comecei a levantar alguns questionamentos e debates com as colegas docentes que atuavam comigo, a fim de compreender se tinham conhecimentos da presença da educação sexual no currículo oficial do município. A partir das conversas informais que tivemos, percebi que a maioria sequer sabia que tal temática estava presente no currículo municipal. Aquelas professoras que sabiam, em número reduzido, relataram

---

<sup>1</sup> Devido ao universo da Educação Infantil ser majoritariamente composto por mulheres utilizaremos, como estratégia política, a flexão de gênero no feminino, contemplando também a existência de pesquisadores e professores homens.

algumas angústias referentes ao receio da crítica dos familiares dos alunos. Outras apontaram a falta de formação para lidar com o tema e outras alegaram não ser necessário esse trabalho pedagógico com as crianças.

Assim, minha inquietude deslocou-se para a investigação da educação sexual como tema da formação continuada das professoras, a fim de identificar se tal modelo de formação fornece subsídios para que as docentes da Educação Infantil possam implementar práticas condizentes ao currículo municipal.

Nos discursos do senso comum, há quem defenda que a educação sexual não seja “papel” da escola e sim da família; há quem a compreenda como uma inversão dos valores tradicionais e, portanto, uma “heresia” da qual se deve manter distância e há ainda, quem defenda que a sexualidade não permeia a escola e que, portanto, tal temática deva ficar fora dela.

Por outro lado, no campo científico, estudiosas têm demonstrado ao longo dos anos a estreita relação entre instituição escolar, gênero e sexualidade (CÉSAR, 2009; FURLANI, 2008a; LOURO, 2000; XAVIER FILHA, 2015). Tais estudos ressaltam que a educação sexual é algo que há muito tempo existe nas escolas.

A educação sexual está intimamente relacionada à instituição escolar e com toda a teia de poderes que a envolve. No limite, podemos pensar o início do imbricamento entre educação sexual e escola a partir dos jesuítas, reconhecidamente os primeiros a fundarem uma escola no Brasil, lidando com a catequização e instrução dos povos originários brasileiros, denominados pelos colonizadores como “índios” e/ou “indígenas” (FERREIRA JR., 2010).

[...]a experiência catequética com **índios adultos não prosperou porque já eram portadores de uma concepção de mundo que incluía no seu cotidiano a prática da antropofagia, da poligamia, da nudez, da pajelança, da guerra e do nomadismo, isto é, os chamados “brasis” praticavam hábitos culturais considerados pelos colonos como violação dos preceitos religiosos cristãos.** Após constatarem a resistência que os adultos esboçavam em relação à ação missionária, os padres da Companhia de Jesus inverteram a prática da evangelização e **voltaram a atenção para os curumins (crianças).** Na nova estratégia missionária, as **crianças indígenas eram tidas como portadoras de um duplo potencial: primeiro, elas ainda não estavam totalmente “contaminadas” pelos elementos culturais qualificados como pecados pelos jesuítas e, segundo, poderiam, após a incorporação da doutrina cristã, combater os costumes culturais praticados pelos próprios pais** (FERREIRA JR., 2010, p. 20, grifos nossos).

O autor destaca que a educação jesuítica foi se transformando no Brasil Colonial<sup>2</sup>, de modo que se dividiu “em duas fases que se distinguiram entre si, mas que, ao mesmo tempo, estavam relacionadas historicamente: a primeira achava-se ligada à catequese dos índios, e a segunda, aos filhos dos colonos”, fato que demonstra a origem da escola no Brasil como elitista e excludente (FERREIRA JR., 2010, p. 26). No cotidiano da Colônia, para além do processo de catequização destacamos que

Durante os séculos XVI e XVII, a **sexualidade no Brasil manifestava-se de forma ambivalente**. De um lado, a ótica masculina de liberdade para si e contenção para a mulher – a sua mulher, já que a mulher dos outros poderia ser sempre objeto de sua conquista. De outro, sob a ótica da mulher, três situações distintas: a branca, ainda em pequeno número, pronta para correr riscos para não deixar murchar seu desejo sexual pulsante e transgressor; a índia, sexualmente livre e pronta para amar incontestemente o admirado branco; e a negra, oprimida e escrava, porém igualmente erótica e sensual. **A Colônia dos séculos XVI e XVII era altamente erótica e nela as práticas sexuais se manifestavam das mais variadas formas, não obstante as diferenças de etnia e cultura que aqui encontramos** (RIBEIRO; BEDIN, 2013, p. 161, grifos nossos).

No século XVIII, o Marquês de Pombal expulsou a Companhia de Jesus das colônias portuguesas e por meio das reformas pombalinas estruturou-se a educação pós-jesuítica, porém essa em quase nada se diferenciou da anterior, “porque não mudou em nada a essência da educação que era ministrada no interior dos colégios jesuíticos” (FERREIRA JR., 2010, p. 32). Para além da educação sexual desenvolvida pelos jesuítas nas instituições catequéticas aos povos originários e, de certa forma, pelos valores jesuítas que se mantiveram após as reformas pombalinas e orientavam as aulas régias<sup>3</sup>, destacamos que

É preciso atentar, porém, para as diferentes formas de liberdade sexual existentes. Para a elite dominante da sociedade colonial agro-açucareira, a tendência pró-sexual era unilateral. O senhor de engenho, dono da terra, dos escravos, da mulher, das filhas, dos filhos, dos empregados, ocupava o topo de uma hierarquia em que somente os homens tinham voz e razão. As mulheres, brancas ou negras, eram submissas e a elas era negado qualquer direito. As primeiras seriam mães de seus herdeiros, estas últimas, objeto de desejo. (RIBEIRO; BEDIN, 2013, p. 159)

César (2009) descreve como a preocupação com a sexualidade nas escolas se apresenta desde o século XIX em todo o mundo e Ribeiro e Bedin (2013, p. 155, grifos nossos) destacam que a institucionalização do conhecimento sexual no Brasil

[...] ocorreu a partir do final do século XIX e principalmente nas primeiras

---

<sup>2</sup> O Brasil foi colônia de Portugal entre os anos de 1500 a 1822. No ano de 1549 é que se iniciam as missões jesuíticas, lideradas por Manuel da Nóbrega (FERREIRA JR, 2010, p. 19).

<sup>3</sup> “as aulas régias começaram a funcionar efetivamente no Brasil somente depois de 1772, quando foi instituído pela Coroa portuguesa o subsídio literário (financiamento). Portanto, durante um interregno de 13 anos (1759-1772), as reformas pombalinas produziram, por falta de recursos financeiros, uma espécie de “vazio educacional” na colônia” (FERREIRA JR., 2010, p. 31).

décadas do século XX, quando médicos e, posteriormente educadores, elaboraram, desenvolveram ou se apropriaram de teorias e ideias que foram consideradas científicas e capazes de dar sustentação àquelas instituições que necessitavam de um discurso oficial para atingir seus objetivos de fazer ciência, propor ações educacionais ou práticas pedagógicas e resolver problemas de saúde pública, em alguns casos para justificar ideologias e exercer o poder. **É a partir deste período que questões ligadas à sexualidade começaram a ter lugar importante no discurso médico-educacional.**

A defesa da educação sexual no início do século XX se pautou em pressupostos eugênicos e higienistas que se relacionaram diretamente aos “processos de escolarização e disciplinarização dos corpos de crianças e jovens” (CÉSAR, 2009, p.40).

No Brasil, nas décadas de 1920-1930, contexto do combate às doenças venéreas, sobretudo a sífilis, já havia aqueles que defendiam “[...] uma ação policial mais enérgica contra as prostitutas e a instrução e Educação Sexual da ‘mocidade’[...]” Segundo o autor, medidas que poderiam ser consideradas “complementares” incluíam a obrigatoriedade da discussão no Ensino Primário, bem como o reconhecimento da organização de um “[...] programa de Educação Sexual adaptável aos diferentes estabelecimentos de ensino” (CARRARA, 1996, p. 240-241 *apud* FURLANI, 2008b, p. 294).

Das décadas de 40 a 60, alguns eventos como o uso de antibióticos no controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis - IST<sup>4</sup>, a expansão da televisão, o advento da pílula anticoncepcional entre outros movimentos sociais e políticos da época, desencadearam transformações que apontaram para “efeitos culturais de novos significados, de novas representações acerca das sexualidades e dos gêneros trazidas por esses sujeitos e por suas identidades culturais subordinadas.” (FURLANI, 2008b, p. 294)

Maio (2013) coletou relatos orais de profissionais da Educação que atuaram na década de 1960 e nas entrevistas aparecem ações educacionais que possibilitam pensarmos os processos que envolveram a educação sexual nas escolas brasileiras. A autora destaca as ações do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de São Paulo (CAP/USP), criado no ano de 1959 e o Colégio Vocacional da cidade de São Paulo<sup>5</sup> e consideramos relevante a leitura de alguns trechos dessas entrevistas

Os interesses dos/as alunos/as foram sondados por ela nas salas de aula e alguns temas foram sugeridos nas 5<sup>a</sup> séries: amor, sexo, problemas sexuais, namoro, noivado, casamento, valores, escolha, conhecimento do outro. Juntamente com o Professor de Educação Física, que abordava as informações sobre o corpo sexuado para os meninos, a Orientação Educacional tratava de menstruação, gravidez e namoro, com as meninas (Isaura Rocha Figueiredo Guimarães).

[...]

Como era o professor de Biologia das 5<sup>a</sup> séries, sua temática era sempre em

---

<sup>4</sup> Na referida época usava-se a expressão doenças venéreas. A partir do ano de 2016 substituiu-se a terminologia Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST por IST.

<sup>5</sup> “Os Ginásios Vocacionais foram estabelecimentos de ensino público, em período integral, destinados a alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do ensino ginasial que, segundo as atuais diretrizes educacionais, compreendem do 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental. Eram direcionados a jovens de ambos os sexos, com idade entre 11 e 13 anos quando do ingresso” (NAKAMURA, 2017, p. 415).

torno do fisiológico, do aparelho reprodutor, dos nomes científicos das áreas sexuais. A sua participação nos encontros semanais das 5ª séries era realizada juntamente com a Profª Isabel. Assim que se deu a entrada dos integrantes da Repressão Militar no CAP, o trabalho sobre Educação Sexual teve de ser extinto (Almenor Tacla).

[...]

também era discutido assuntos de sexualidade dos/as adolescentes, tais como a masturbação, tema polêmico, pois na época era disseminado que se alguém a praticasse ficaria fraco/a e/ou doente, e o medo permeava as mentes dos/as adolescentes. Discutiam-se mitos, preconceitos, estereótipos, medos, homossexualidade e relacionamentos. Para que estes grupos funcionassem, então, os pais/mães participavam de uma reunião, organizada pela professora Noemi Wrege, explicando a funcionalidade dos encontros e eles/as precisavam autorizar a participação dos/as filhos/as. Quase todos/as os pais/mães autorizavam (Bernadete Angelina Gatti).

[...]

Quanto aos trabalhos em Educação Sexual no espaço das escolas, ressalta que o Colégio Vocacional também tinha projetos na área, mas após a intervenção do regime militar, estes se extinguiram (Bernadete Angelina Gatti) (MAIO, 2013, p. 202 e seg).

De acordo com os excertos acima apresentados, César (2009) elucida que, nos primeiros anos da década de 1960, a educação sexual adentrou de maneira sistemática ao discurso pedagógico, porém, após o golpe militar de 1964<sup>6</sup>, a educação sexual foi proibida nas instituições escolares. Referindo-se às experiências em educação sexual desenvolvidas no CAP e no Colégio Vocacional a autora afirma que, em virtude da ditadura militar, “estas [...] e todas as demais experiências pedagógicas originadas dessas instituições foram reprimidas e suprimidas pela ditadura militar” (CÉSAR, 2009, p. 41).

Nos anos 70, a educação sexual apareceu como pauta de reivindicação do movimento feminista brasileiro, com base nas lutas pela redemocratização e um projeto de escola e Educação; assim

A partir da década de 70, os projetos de Educação Sexual em escolas, saem de pauta. Mas, com a emergência dos Movimentos Feministas, tomam fôlego, a **partir das discussões sobre os direitos da mulher ao seu próprio corpo, principalmente discussões dentro dos espaços das universidades de ponta e instituições**, como a Fundação Carlos Chagas, na qual o assunto era pesquisado (MAIO, 2013, p. 211, grifos nossos).

Todavia, as práticas pedagógicas de educação sexual no Brasil foram pouco a pouco se desvinculando dos movimentos feministas, fazendo com que a luta contra o patriarcado e o machismo enquanto questionamentos pedagógicos praticamente desaparecessem (CÉSAR, 2009). “Com efeito, na mesma medida em que o feminismo desapareceu como ‘epistemologia’ das práticas pedagógicas sobre a sexualidade, a

---

<sup>6</sup> “[...] O Golpe Militar no Brasil, em 1964, instaurou a Ditadura Militar com a duração de 21 anos e incluiu em suas práticas a repressão, torturas, perseguições, desaparecimentos de opositores ao regime e assassinatos (COSTA; SUBTIL, 2016, p. 30).

educação sexual começou a se fortalecer como campo específico da saúde” (CÉSAR, 2009, p. 40-41); assim no início dos anos 80 os discursos da biologia e da saúde passam a ocupar esse espaço epistemológico.

Na década de 80, várias iniciativas a respeito da Educação Sexual foram desenvolvidas. Eram realizados projetos com e para mulheres na periferia da cidade, tratando de assuntos como: gravidez na adolescência, Doenças Sexualmente Transmissíveis. Outros projetos com adolescentes também eram desenvolvidos. (MAIO, 2013, p. 211)

Com a epidemia de HIV/AIDS, no início dos anos 1990, a escola foi tomada pela prescrição do “sexo seguro” e o discurso da sexualidade “foi definitivamente colonizado pela ideia de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, tomadas como sinônimo de problemas de saúde física e social. ” (CESAR, 2009, p. 42). Em meados dos anos 1990 ocorreram diversas reformas educacionais, devido à nova Carta Magna, às reivindicações dos movimentos sociais e, a partir da concepção de temas transversais, a educação sexual passou a ser parte de um documento norteador dos currículos do Ensino Fundamental: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>7</sup>, em seu fascículo denominado Orientação Sexual (BRASIL, 1997).

A implementação do assunto Orientação Sexual nos PCN foi um diferencial, mas não significou avanço no que diz respeito aos projetos propriamente ditos de Educação Sexual nas escolas. Houve, apenas, iniciativas isoladas em algumas escolas, como palestras (em geral por pessoal da saúde) sobre DST. (MAIO, 2013, p. 211-212)

A Educação Infantil, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional <sup>8</sup>– LDB (BRASIL, 1996), passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica e, dessa forma, algumas políticas públicas se desenvolveram ao longo das décadas de 90, 2000 e 2010 para reafirmar sua perspectiva educacional a fim de superar o paradigma assistencialista dessa etapa de ensino, até então vigente. A educação sexual aparece oficialmente pela primeira vez no currículo das crianças no volume II do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), que buscava subsidiar o trabalho pedagógico por meio da tríade cuidar, educar e brincar. Tal aparição no currículo formal da Educação Infantil, ainda que tímida e deslocada da almejada formação integral da criança, poderia contribuir para o trabalho com o corpo, gênero e sexualidade, como demonstram alguns trabalhos citados ao longo desta

---

<sup>7</sup> Indicamos a leitura do artigo de ALTMANN (2001) sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e a educação sexual, publicado na Revista de Estudos Feministas intitulado “Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais”.

<sup>8</sup> A legislação é vigente na atualidade e, ao longo desses anos de vigência da Lei, foram feitas várias modificações no texto original aprovado em 1996.

dissertação (CARVALHO; GUIZZO, 2016; CARVALHAR, 2009; OLIVEIRA FILHO, 2017; SOUSA, 2016).

Podemos afirmar que as orientações do documento referido são poucas e insuficientes para que os professores atuem de forma adequada quanto ao desenvolvimento sexual da criança, pois como ele mesmo aponta, o adulto deve rever a própria formação nessa área, repensar valores e superar preconceitos. (SOUSA, 2016, p. 59)

Vieira e Altmann (2016), investigaram a Educação Infantil e sua interseção com a educação do corpo e as relações de gênero no que diz respeito ao direito de brincar das crianças. A partir do brincar, demonstram como é possível significar o mundo que nos cerca e como essas interseções fazem parte do cotidiano escolar. As autoras concluem que a:

[...] educação do corpo e relações de gênero encontram-se intrincadas em diferentes dimensões da Educação Infantil, e a partir da relação que estabelecem entre si influenciam a forma como as crianças se constituem e estabelecem suas relações sociais. Fica evidente que a educação do corpo incide de forma diferente nos corpos de meninos e meninas inclusive nas experiências vividas por eles, até mesmo no brincar. A presença de estereótipos defendidos para cada gênero faz com que estas experiências sejam direcionadas para atingir expectativas construídas sobre o que é ser menino ou menina. (VIEIRA; ALTMANN, 2016, p. 151).

Diante do argumento anterior, podemos pensar sobre a questão do gênero e da sexualidade por terem estrita relação com o corpo, sua percepção e seu desenvolvimento. Cabe compreendermos que o gênero se constitui como a produção cultural de masculinidades e feminilidades (LOURO, 2000). Já a sexualidade, segundo Foucault (2015) deve ser compreendida como um dispositivo de controle do corpo, das práticas sexuais, dos desejos, entre outros, que perpassa também as crianças no que tange ao conhecimento e construção de seus corpos e identidades. Assim compreendemos que as categorias gênero e sexualidade sejam elementos constituintes da educação sexual.

No que se refere ao trabalho pedagógico em sexualidade, alguns autores demonstram o silenciamento da educação sexual nos cursos de graduação em Pedagogia. Construir o conhecimento sob a perspectiva do corpo como afeto, do conhecimento, do consentimento e da valorização de cada indivíduo parecem não estar presentes nos cursos de formação inicial docente. (LEÃO; RIBEIRO, 2014; FIGUEIRÓ, 2014)

Ainda que em âmbito nacional tenhamos documentos norteadores e normativos dos currículos que trazem elementos pertencentes à educação sexual, podemos perceber a controvérsia existente na formação inicial de professores em relação ao currículo da Educação Infantil e a formação integral das crianças, pois, apesar de estarem presentes nos documentos, em geral, não se discute tais elementos durante a formação inicial.

Portanto, cabe refletirmos sobre a potencialidade da formação continuada das docentes para oferecer subsídios científicos, técnicos e pedagógicos para o trabalho com educação sexual junto às crianças.

A formação continuada dos profissionais do magistério está prevista, em esfera nacional, pela LDB, em seu artigo 62 que regula e estabelece a obrigatoriedade da União, do Distrito Federal e dos Estados em promoverem a formação continuada e capacitação desses profissionais em regime de colaboração (BRASIL, 1996). No inciso V do artigo 67 da referida lei, está previsto para os docentes período reservado a estudos incluído na carga horária de trabalho. Dessa maneira, a formação continuada, além de uma obrigatoriedade prevista em legislação, constitui-se como momento de reflexão, conhecimento e ressignificação das práticas docentes.

No município foco de nosso estudo, Uberaba/MG, coexistem dois modelos de formação continuada e ambos têm incentivos, carga horária e obrigatoriedade definidos em legislação municipal própria, são eles: 1) formação continuada em serviço: trata-se da formação realizada mensalmente na própria escola em que as docentes atuam; 2) formação sistêmica: refere-se a cursos de formação desenvolvidos por instituições de ensino e pesquisa reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e/ou ofertados pela Secretaria de Educação do município.

Assim, nosso problema de pesquisa consistiu em buscar respostas, por meio da identificação e análise de registros documentais disponíveis, do seguinte questionamento: a formação continuada do município contempla as temáticas relacionadas à educação sexual para docentes atuantes na Educação Infantil? A partir desta indagação, surgem diversos outros questionamentos que compuseram os objetivos de nossa pesquisa: as formações continuadas - em serviço e sistêmica - contemplam o currículo municipal da Educação Infantil no tocante à educação sexual? São ofertados conhecimentos sobre educação sexual em ambos os modelos de formação continuada? Há registros documentais que descrevem ambas as formações? São feitas avaliações das formações continuadas? Quais são os resultados dessas avaliações?

Diante desses questionamentos, delineamos como objetivos gerais:

- 1- Identificar, a partir de registros documentais, se a educação sexual está presente na formação continuada em serviço das escolas municipais de Educação Infantil do município de Uberaba/MG e na formação continuada sistêmica ofertada pelo centro municipal de formação de professores.

2- Analisar de que maneira a educação sexual infantil é apresentada nestas ações formativas.

Os objetivos específicos consistem em:

1- Discorrer acerca dos conceitos teóricos da pesquisa;

2- Observar as abordagens sobre a educação sexual que ocorrem nas formações continuadas das escolas públicas de Educação Infantil da cidade de Uberaba/MG;

3- Analisar criticamente os documentos curriculares oficiais da Educação Infantil que tratam de gênero e sexualidade e a suas relações com a formação continuada das professoras das escolas públicas (modifiquei a forma da escrita conforme sugestão da MYRTEZ, veja se alterou o entendimento).

Ao iniciarmos o processo de pesquisa em um trabalho acadêmico faz-se necessário nos situar a respeito do que já foi escrito sobre o objeto de investigação que nos propusemos a pesquisar. Nos interessa conhecer o debate sobre a temática de estudo a fim de nos localizarmos na rede discursiva acadêmica que se debruça sobre nosso objeto investigativo.

Para tal, no mês de setembro do ano de 2019, buscamos identificar teses e dissertações no sítio eletrônico da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que versassem sobre formação continuada e currículo, ambos na Educação Infantil, e que tivessem como enfoque a educação sexual. Objetivamos realizar o levantamento dos trabalhos acadêmicos na área na qual se inscreve a presente dissertação, analisando trabalhos em que a formação continuada de docentes da Educação Infantil em educação sexual tenha sido objeto de investigação e também trabalhos que tenham investigado a relação entre o currículo da Educação Infantil e sexualidade/educação sexual.

Com o trabalho de levantamento de estudos correlatos na área é possível justificar nossa pesquisa do ponto de vista acadêmico e ter acesso às pesquisas que se associam com o que desenvolvemos nesta dissertação. Para além disso, é possível identificar as contribuições, as abordagens teórico-metodológicas que têm sido utilizadas em pesquisas afins, bem como as possíveis lacunas existentes nas investigações analisadas.

O acervo de referência utilizado para o levantamento dos trabalhos acadêmicos, como dito anteriormente, foi o banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Segundo o site oficial do IBICT, o Instituto tem a missão de “promover a competência, o desenvolvimento de recursos e a infraestrutura de

informação em ciência e tecnologia para a produção, socialização e integração do conhecimento científico e tecnológico.” (BRASIL, 2018a, p. 1).

Realizamos a busca pelas teses e dissertações, sem aplicação de filtros de ano ou quaisquer outros filtros, usando as seguintes expressões: “currículo, Educação Infantil e sexualidade” e “formação continuada, Educação Infantil e sexualidade”. Durante a pesquisa constatamos que o descritor “educação sexual” e “sexualidade” abarcavam os mesmos resultados. Dessa maneira, optamos por definir como termo de busca a palavra-chave “sexualidade”.

A partir das expressões “currículo, Educação Infantil e sexualidade” resultaram da pesquisa 23 trabalhos. Já diante das expressões “formação continuada, Educação Infantil, sexualidade” foram obtidos 19 trabalhos. Todas as dissertações e teses encontradas com essas expressões de busca tiveram os títulos, palavras-chave e os resumos lidos. Em alguns dos trabalhos encontrados foi necessária a leitura do sumário e de alguns capítulos que demonstravam afinidade com nossa pesquisa e que não apareciam tão explicitamente nos elementos inicialmente analisados.

Salientamos ainda que os trabalhos desenvolvidos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS que apareceram nos resultados do levantamento não foram acessados devido à instabilidade do repositório na data em que realizamos o levantamento<sup>9</sup>. Porém, os dois trabalhos selecionados para compor os Quadros 1 e 2 evidenciavam em seus resumos referência às temáticas que buscávamos.

Destacamos que, devido as expressões de busca possuírem alguns termos idênticos, alguns trabalhos apareceram como resultado de ambas as buscas. Do total de trabalhos selecionados para leitura e que comporão os Quadros 1 e 2, repetiram-se os trabalhos de Castro (2010), Oriani (2015) e Sousa (2016); porém, tais trabalhos foram incluídos somente em um dos quadros, considerando a pertinência ao enfoque do estudo, portanto, se nos informam mais sobre “currículo” ou “formação continuada”.

### ***Estudos afins à temática “Currículo, Educação Infantil e Sexualidade”***

Referente aos resultados da busca da expressão “currículo, Educação Infantil e sexualidade”, adotamos como critérios de exclusão dos trabalhos as seguintes premissas:

---

<sup>9</sup> Mesmo quando tentamos acessar os trabalhos acadêmicos diretamente no endereço eletrônico do repositório da Universidade (<https://lume.ufrgs.br/>) a página não foi encontrada.

- a) Os que se referiam à sexualidade no currículo dos cursos de graduação que habilitam para a docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- b) Os relacionados à sexualidade, que analisavam o currículo e/ou práticas pedagógicas do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio;
- c) Os que tratavam do homem docente nas creches e investigavam a percepção da comunidade escolar sobre esses profissionais, sem mencionar o currículo sobre sexualidade;
- d) Os que foram analisados no quadro 2 devido ao enfoque do estudo.

Após a aplicação desses critérios excludentes, dos 23 trabalhos encontrados, analisamos cinco e estes se encontram elencados no quadro abaixo, em ordem descendente, com base no ano de publicação:

**Quadro 1-** Resultados da busca pela expressão “Currículo, Educação Infantil e Sexualidade” após os critérios de exclusão

ANO	TÍTULO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO	AUTOR
2018	Coordenação pedagógica na Educação Infantil e as (im)possibilidades de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	ZANETTE, Jaime Eduardo
2017	Pedagogia dos corpos: gênero e sexualidade em práticas curriculares de dois CMEI da cidade do Natal – RN	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	OLIVEIRA FILHO, João Batista de
2015	Relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas	Doutorado	Universidade Estadual Paulista	ORIANI, Valéria Pall
2010	Representações de identidades de gênero e de sexualidade nos discursos de professores de Educação Infantil	Mestrado	Universidade Estadual de Campinas	CASTRO, Nilsandra Martins de
2009	Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos	Mestrado	Universidade Federal de Minas Gerais	CARVALHAR, Danielle Lameirinhas

**Fonte:** próprio da autora, 2020.

A pesquisa de Zanette (2018) objetivou compreender a exploração e articulação que oito coordenadoras pedagógicas realizam com as temáticas de gênero e sexualidade na escola, buscando também construir uma rede (in)formativa que pense em propostas a partir dos Direitos Humanos fundamentais da criança. De cunho qualitativo, o método investigativo utilizado pelo autor foi o grupo focal e através dele se produziram os dados da pesquisa. No capítulo dedicado à análise da construção curricular da escola o autor parte do Projeto Político Pedagógico, sem vinculá-lo ou analisá-lo com base nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil ou ao currículo do município em que desenvolveu a pesquisa. Os resultados da pesquisa demonstram que o grupo focal permitiu, a partir das discussões, que as coordenadoras refletissem e passassem a construir uma postura mais participativa nas temáticas de gênero e sexualidade.

A dissertação de Oliveira Filho (2017), discutiu práticas curriculares envolvidas em questões de gênero e sexualidade em turmas de crianças de 5 anos de idade. O autor aborda aspectos históricos das relações de poder que envolvem as construções e implantações do currículo escolar, destacando-se como eixo do seu trabalho a ideia de que o currículo se materializa na prática curricular, diante de “como os professores incorporam elementos e dinâmicas, através de sua função política, que ganham real existência na vida dos sujeitos”(OLIVEIRA FILHO, 2017, p. 34 e 35). Ao tratar dos RCNEI, apresenta-os como documento no qual as docentes orientam seus planejamentos e suas práticas e aponta como tal documento esbarra na retirada de termos como “gênero” e “orientação sexual” concretizada no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Ainda, aponta para alguns aspectos problemáticos do documento na orientação para o trabalho com educação sexual. O autor menciona os Referenciais Curriculares para Educação Infantil de Natal/RN em uma nota de rodapé, na qual especifica que as docentes também fundamentam as práticas pedagógicas em tal documento, porém não o demonstra ou analisa no tocante à presença/ausência de termos e/ou de orientações sobre educação sexual, não aparecendo o documento em outras partes do texto, sequer nas referências. Ele analisou a prática de quatro docentes em duas instituições escolares de Educação Infantil, por meio da observação das práticas que subjetivamente e/ou objetivamente tratavam de sexualidade e gênero; e, por entrevistas, evidenciou a percepção das professoras sobre a presença dessas temáticas na escola e revelou que todas relataram não haver referência ao debate de gênero nas instituições em que atuavam.

A tese defendida por Oriani (2015), intitulada “Relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas”, teve como objetivos compreender as concepções das educadoras sobre relações de gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas e suas atitudes diante dessas manifestações por parte das crianças. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, os instrumentos para a geração de dados foram entrevistas aplicadas aos servidores da Educação da rede municipal de Marília/SP e a dois docentes da Educação Superior que trabalham com educação sexual.

Chama-nos a atenção o fato de a autora não dialogar sobre as lacunas e/ou contribuições do currículo formal, tratando somente das práticas pedagógicas desvinculadas do norteador curricular da época: os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1998), que aparecem em dois momentos no trabalho, na fala de uma professora participante da pesquisa e no referencial bibliográfico. Em linhas

gerais, a tese apresenta as dificuldades, angústias e situações vivenciadas pelas docentes com relação à sexualidade na Educação Infantil e aponta para a necessidade de que a formação continuada contemple a educação sexual.

O trabalho de Castro (2010), “Representações de identidades de gênero e de sexualidade nos discursos de professores de Educação Infantil”, objetivou compreender as representações de professores e professoras acerca de suas próprias identidades e sobre as práticas pedagógicas que envolvem gênero e sexualidade. A dissertação é de cunho qualitativo interpretativo, os instrumentos para a geração de dados utilizados pela autora foram entrevistas e trechos de trabalhos de conclusão de um curso de especialização.

A pesquisa analisou por meio de diversos autores, o currículo educacional – independentemente da etapa da Educação Básica – porém, discorre brevemente através de citação sobre os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) apontando que o conceito de gênero “acaba por tomar conotações equivocadas, como utilizar gênero e papéis sexuais como sinônimos” (CASTRO, 2010, p. 42). A autora cita os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) (BRASIL, 1997) como indicativo para a reflexão das práticas pedagógicas da Educação Infantil, não sendo possível pelo seu texto compreendermos se faz referência à essa etapa da Educação Básica ou à educação de crianças em geral. Destacamos que o trabalho pertence à área de Linguística Aplicada, ou seja, não se refere à Políticas Públicas em Educação. Contudo, após sua leitura, presenciamos elementos sobre gênero e sexualidade na primeira infância, ainda que sem a almejada por nós análise curricular, das práticas pedagógicas e/ou da formação continuada docente.

A dissertação intitulada “Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos” objetivou investigar como e por meio de quais estratégias o currículo da Educação Infantil de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte/MG contribui para nomear e produzir identidades generificadas das crianças, é de cunho qualitativo e a autora utilizou-se da abordagem etnográfica para a investigação. Carvalhar (2009), analisou uma instituição de Educação Infantil no município supracitado e seu trabalho foi o único aqui elencado que proporciona diálogo entre os norteadores nacionais do currículo – os RCNEI – e os documentos municipais da rede pública, no caso, da cidade em foco. Todavia, o documento utilizado no trabalho denomina-se “Subsídios para o Projeto-Político-Pedagógico – PPP da Educação Infantil”, ou seja, orienta para a elaboração do PPP das instituições (BELO HORIZONTE, 2001).

De acordo com uma pesquisa que realizamos utilizando a ferramenta *Google* e a expressão “currículo Educação Infantil Belo Horizonte”, constatamos que foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, posteriormente ao trabalho analisado, um documento intitulado “Proposições Curriculares para a Educação Infantil” que é dividido em 3 volumes, sendo que o primeiro foi lançado no ano de 2010 e o último em 2015<sup>10</sup>. Tal conjuntura nos deixou intrigadas a questionar se há (ou não) um currículo sistematizado para Educação Infantil no município. Destacamos a dificuldade em encontrar esse documento, tendo sido necessária a abertura de diversos sites, uma vez que o *link* da prefeitura que deveria nos encaminhar a ele remete-nos a um endereço eletrônico inexistente<sup>11</sup>.

A maioria dos trabalhos analisados por nós versam sobre a concepção de docentes da Educação Infantil acerca da sexualidade infantil, sendo que a pesquisa de Zanette (2018) se converte também em uma ação interventiva sobre educação sexual junto às docentes. Os estudos analisados baseiam-se, principalmente, nas práticas pedagógicas das professoras e relacionam tais práticas à educação sexual presente nos norteadores curriculares da Educação Infantil, os RCNEI; porém, o fazem somente em âmbito nacional, sem analisar os currículos/matrizes/diretrizes municipais dessa etapa de ensino, exceto o trabalho de Carvalho (2009) que buscou fazê-lo. Tal fato nos faz questionar: as instituições analisadas baseiam seu trabalho pedagógico somente nas diretrizes e referenciais nacionais da Educação Infantil sem que os municípios possuam currículos formais sistematizados para essa etapa da Educação Básica?

Os trabalhos analisados se mostraram bastante pertinentes ao levantamento de dados para justificar nossa proposta de compreender a relação entre o currículo da Educação Infantil da rede municipal de Uberaba/MG e a sexualidade/educação sexual.

---

<sup>10</sup> Entre os documentos encontrados há divergência na data de publicação, tendo sido encontrado o mesmo documento como publicado no ano de 2010, 2013 e 2015. Não foi possível averiguar qual a data real de publicação, pois conforme mencionado no presente texto o endereço eletrônico informado pela prefeitura em que deveria constar o documento, aparece como inexistente. De qualquer forma, a primeira data encontrada -2010- é posterior ao trabalho da autora.

<sup>11</sup> Ressaltamos que até a publicação do trabalho de autoria de Carvalho (2009) não havia na rede municipal de Belo Horizonte outro documento norteador do currículo, exceto o analisado por ela que se refere ao PPP das instituições.

### ***Estudos afins à temática “Formação continuada, Educação Infantil e Sexualidade”***

A partir da busca da expressão “formação continuada, Educação Infantil e sexualidade”, sem aplicação de filtros de ano ou quaisquer outros, na mesma plataforma mencionada, obtivemos como resultado 19 trabalhos. Os seguintes critérios de exclusão foram aplicados:

- a) Os que se referiam às áreas da Saúde e não possuíam relação com escolas;
- b) Os que se referiam à Psicologia e não possuíam relação com a Educação;
- c) Os que buscaram analisar o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio;
- d) Os que foram analisados no quadro 1 devido ao enfoque do estudo.

Justificamos a aplicação de tais critérios excludentes, devido ao nosso enfoque de estudo ser a Educação Infantil e a formação continuada docente. Após a aplicação dos critérios de exclusão, selecionamos sete trabalhos:

**Quadro 2:** Resultados da busca pela expressão “formação continuada, Educação Infantil e sexualidade” após os critérios de exclusão

ANO	TÍTULO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO	AUTOR
2017	Educação em sexualidade: a web educação sexual em ação	Mestrado	Universidade Estadual Paulista	SOUZA, Marcilene Mendes
2016	Contribuições para o processo de formação de professores em educação sexual	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	SOUZA, Paula Maria Trabuco
2016	A Importância dos Contos de Fadas para o Desenvolvimento Psicossocial da criança: o que pensam, o que dizem e o que fazem as professoras?	Mestrado	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	BRITTOS, Eritânia Silmara de
2016	A mídia e a infância: da exposição aos reflexos na escola no tocante à sexualidade	Mestrado	Universidade Estadual Paulista	PONGELUPPE, Maria Angélica Brizolari
2015	Proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil: contribuição à educação sexual a partir da Grounded Theory	Doutorado	Universidade Estadual Paulista	SILVA, Claudionor Renato da
2010	Manifestações da sexualidade da criança na Educação Infantil: estranhamentos e desafios	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	SILVEIRA, Jennifer Martins
2003	O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil	Doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	HORN, Maria da Graça Souza

Fonte: próprio da autora, 2020.

Na dissertação “Educação em sexualidade: a web educação sexual em ação”, Souza (2017) nos apresenta a lacuna na formação inicial de professoras da Educação Infantil no que se refere à sexualidade e apresenta a formação continuada como uma possibilidade de resolver esse problema. A pesquisa teve como objetivo conhecer as contribuições da intervenção realizada junto a quatro professoras da rede municipal de Poços de Caldas/MG, sendo três da Educação Infantil e uma do Ensino Fundamental,

através do “Projeto Web Educação Sexual. De cunho qualitativo, os instrumentos de coleta de dados utilizados pela autora foram: um questionário, uma entrevista semiestruturada e um caderno de anotações das participantes.

O trabalho apresenta ainda as políticas públicas em formação continuada para educação em sexualidade, destacando a legislação que se refere à formação de professores e a legislação referente ao currículo da Educação Infantil. A pesquisa de Souza (2017) apresenta o cenário nacional no que tange às políticas públicas de formação continuada, e demonstra, pelos resultados obtidos, sua importância para o levantamento de informações desse tipo de formação relacionado à educação sexual.

A dissertação “Contribuições para o processo de formação de professores em educação sexual”, de Sousa (2016), objetivou contribuir com tal processo de formação através de estudos sobre a história da sexualidade, dos conceitos, das leis e diretrizes que abordam a educação sexual e propiciar o estudo do sujeito que aprende, pautando-se nos estudos de Vygotsky sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. A autora referenciou-se na abordagem qualitativa, o método de pesquisa foi o bibliográfico e o processo investigativo e as análises foram pautados na fenomenologia.

Em seu trabalho, Sousa (2016) apresenta o percurso histórico-político da educação sexual, analisa os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) e expõe os desafios da formação de professores em âmbito geral e no tocante à educação sexual, apontando para a necessidade de que as formações iniciais e continuadas docentes contemplem tal temática.

A dissertação “A Importância dos Contos de Fadas para o Desenvolvimento Psicossocial da criança: o que pensam, o que dizem e o que fazem as professoras?”, de Brittos (2016) buscou conhecer como as professoras da Educação Infantil utilizam os contos de fadas na prática pedagógica e como percebem as manifestações da sexualidade infantil. A autora apresenta um levantamento bibliográfico de produções acadêmico-científicas que convergem com seu objeto de pesquisa.

De cunho qualitativo, o instrumento utilizado por Brittos (2016) para a geração dos dados foi a entrevista semiestruturada, aplicada a 30 professoras, e a análise dos dados se pautou no materialismo histórico-dialético. O trabalho demonstra a necessidade de que a formação continuada oportunize embasamento teórico para que as professoras desenvolvam a educação sexual junto aos alunos, partindo dos conteúdos sexuais implícitos nos contos de fadas.

O estudo “A mídia e a infância: da exposição aos reflexos na escola no tocante à sexualidade”, de Pongeluppe (2016), teve como objetivo perceber os reflexos da exposição de crianças de cinco e seis anos de uma escola pública aos recursos midiáticos, no que se refere à sexualidade, buscando desvelar as percepções de docentes acerca de manifestações da sexualidade infantil. A autora utilizou a abordagem qualitativa, os instrumentos para a geração de dados foram a etnografia de tela, observação, entrevista e análise documental e os dados foram analisados com base na flexibilidade investigativa.

A pesquisa de campo de Pongeluppe (2016) revela que não há discussão sobre a educação sexual na formação continuada que ocorre na unidade escolar, embora as professoras tenham relatado dificuldades para lidar com situações cotidianas, apontando para a necessidade de que tais formações contemplem a temática.

A tese de Silva (2015), “Proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil: contribuição à educação sexual a partir da *Grounded Theory*”, consiste numa teorização que sistematiza a produção de conhecimento sobre a educação sexual. De cunho qualitativo interpretativo, os instrumentos para coleta dos dados foram publicações de Revistas Científicas, dissertações e teses da área da Educação e da Psicologia que tratam da sexualidade infantil; a análise dos dados baseou-se na *Grounded Theory* que, segundo o autor, “é tanto descritiva, quanto interpretativa, formulando conceitos e unidades de análise, ao mesmo tempo, em que hipóteses também são elaboradas para a formulação da teorização.” (SILVA, 2015, p. 110).

A pesquisa evidencia a Psicologia nas explicações que embasam a sexualidade na infância, demonstra que as expressões da sexualidade da criança são um fato na Educação Infantil, porém, as docentes resistem a educação sexual e, no que tange à amplitude social, discute possibilidades de efetivação de leis protetivas e da construção da sexualidade de forma emancipatória. O autor considera que a tese oferece aporte teórico para cursos de formação inicial e continuada de professores em sexualidade infantil, partindo do olhar da Psicanálise.

O trabalho intitulado “Manifestações da sexualidade da criança na Educação Infantil: estranhamentos e desafios”, de Silveira (2010), pretendeu conhecer e analisar a compreensão das professoras dessa etapa de ensino diante da sexualidade das crianças de 0 a 5 anos. A autora fundamentou-se na abordagem qualitativa, o instrumento de investigação foi o grupo de discussão, sendo que o materialismo histórico-dialético foi o método investigativo utilizado.

Embora Silveira (2010) não tenha como enfoque a análise da formação continuada, denota diversas vezes, a partir das entrevistas, a pretensão das docentes de que a formação continuada contemple a educação sexual e demonstra as lacunas da formação continuada nesse sentido.

A tese “O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil”, de Horn (2003), destaca-se como o primeiro trabalho temporalmente encontrado a partir da expressão “formação continuada, Educação Infantil e sexualidade” em nossa pesquisa, pois data de 2003. A autora objetivou demonstrar como o protagonismo infantil e a reflexão teórico-prática das professoras e da equipe pedagógica podem transformar os arranjos espaciais das instituições de Educação Infantil, modificando a rotina diária e as práticas pedagógicas.

A pesquisa foi de cunho qualitativo e Horn (2003) utilizou o estudo de caso como instrumento de geração de dados. No que se refere à sexualidade, o trabalho demonstra como o acesso livre aos brinquedos por parte das crianças, permitiu que meninos e meninas brincassem sem se prenderem às expectativas de gênero, pois, a mudança espacial possibilitou a integração sujeito-ambiente. O trabalho demonstrou a importância das formações continuadas para que fossem possíveis alterações das concepções docentes e, por conseguinte, de suas práticas pedagógicas no que refere à questão da organização dos arranjos espaciais.

Verificamos, portanto, que três pesquisas têm enfoque na concepção das docentes acerca da sexualidade, sendo elas: Brittos (2016), Pongeluppe (2016), Silveira (2010). Possuem enfoque teórico na educação sexual dois trabalhos: Sousa (2016) e Silva (2015). Apresentam propostas interventivas na formação continuada os trabalhos de Souza (2017) e Horn (2003). Destacamos que o trabalho de Souza (2017) é o único que descreve ações formativas especificamente voltadas para socializar os conhecimentos da educação sexual com as docentes.

Todos os trabalhos analisados foram relevantes para nossa pesquisa e trazem em seu bojo diversos outros elementos e objetivos que não foram aqui descritos, pois, nos focamos em apresentar aspectos que convergiram com a formação continuada em educação sexual.

Nossa pesquisa mostra-se relevante para os estudos sobre educação sexual e formação continuada de docentes por tornar possível que tracemos um panorama sobre como as tensões e os desdobramentos de ações sobre ambos os temas têm sido ancorados, ou não, pelas políticas públicas educacionais. Esperamos que o presente estudo possa

contribuir, de modo geral, com a área de formação continuada de docentes e educação sexual e que possa ser socializado com a gestão municipal de Uberaba/MG, docentes e gestoras que atuam na Educação Infantil.

Frente ao exposto, a dissertação inicia-se com esta introdução, seguida da primeira seção composta pelos trajetos metodológicos da pesquisa que foi subdividida da seguinte maneira: abordagem de pesquisa; tipo de pesquisa; instituição e procedimentos éticos; instrumentos para a geração de dados e sua contextualização para a pesquisa; forma de análise dos dados.

A segunda seção – Educação sexual na Educação Infantil – foi dividida em duas subseções: “Gênero, sexualidade e educação sexual nas escolas”, na qual apresentamos uma reflexão teórica dos conceitos de gênero, educação sexual e a sexualidade enquanto dispositivo histórico. Arrolamos sobre o incentivo à sexualidade “normal” e a insistência da escola em conter e controlar a sexualidade das crianças, apresentando pesquisas que versam sobre tal e explicitando a presença da educação sexual nas escolas de modo não formal, pautada no binarismo e na heteronorma. Na subseção seguinte, intitulada “A educação sexual nos currículos da Educação Infantil”, delineamos alguns aspectos históricos relacionados ao processo de escolarização de crianças e bebês, apresentamos normativas jurídico-educacionais que versam sobre a Educação Infantil e os currículos, trazemos pesquisas que analisaram tais normativas na perspectiva da área da educação sexual e destacamos alguns dos direitos de aprendizagem do currículo da Educação Infantil de Uberaba/MG.

A terceira seção, também dividida em duas subseções, propõe-se a conceituar a formação continuada e sua relação com a educação sexual na formação – inicial e continuada – de docentes da Educação Infantil. A subseção “Formação continuada: vestígios históricos, legislação e perspectivas para o trabalho docente” apresenta os processos de profissionalização docente no Brasil e os aspectos histórico-sociais da formação continuada, adentrando aos paradigmas da literatura sobre formação continuada. Na seção intitulada “Formação continuada e educação sexual” apresentamos a formação continuada como mobilizadora de conhecimentos relacionados à educação sexual, pautando-nos em estudiosas da área, visando demonstrar algumas ações formativas e suas consequências para o desenvolvimento profissional e das ações pedagógicas das docentes da Educação Infantil.

Na quarta seção – Resultados e discussões – apresentamos a análise dos dados da presente pesquisa. Esta seção também se desmembrou em subseções: “Formação

continuada em serviço do município”, na qual discutimos os dados com base em nossos objetivos, tendo sido realizada a análise documental de três instituições municipais de Educação Infantil; a subseção intitulada “Formação continuada sistêmica do município” apresenta os dados e as análises referentes a quatro cursos realizados nos anos de 2016 e 2017 pela Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais” e que trataram sobre aspectos pertencentes à educação sexual, discutindo os documentos utilizados para realização das análises e comparando as possíveis convergências entre os cursos e as Matrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Uberaba/MG.

Por fim, apresentamos as considerações finais elencando as possíveis contribuições da pesquisa para a área de formação continuada e da educação sexual acreditando na construção de uma Educação pública, laica, gratuita e de qualidade que respeite, valorize e lute pelos direitos das crianças, pautada no antissexismo, na antimisóginia, na antilgbtia+fobia e no antimachismo.

## **1. TRAJETOS METODOLÓGICOS**

### ***1.1 Abordagem de pesquisa***

A abordagem qualitativa foi adotada para a realização do presente estudo.

Segundo Minayo (2002), tal abordagem é contributiva ao avanço do conhecimento das Ciências Sociais, pois sua tarefa central é a compreensão da realidade humana vivida socialmente.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21 e 22).

A pesquisa qualitativa não objetiva necessariamente a medição ou enumeração dos objetos de estudo e muitas vezes não emprega estatísticas na análise de dados, isso porque seu foco principal são

[...] o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. [...] partem de questões ou focos de interesse amplos, que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação. As abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo pra cima. (GODOY, 1995, p. 62 e 63)

Neste sentido, adotamos a abordagem qualitativa devido à intenção de nos aproximar de aspectos que contribuam para compreender o processo de formação continuada de professoras da Educação Infantil, no que se refere à educação sexual em

seu contexto histórico, sociocultural e político das políticas públicas do município em tela.

## ***1.2 Tipo de pesquisa***

Para alcançar os objetivos delineados, utilizamos a pesquisa documental, todavia a partir da busca dos documentos para análise foram realizadas conversas informais com as gestoras das instituições escolares que, apesar de não estarem inicialmente previstas nos procedimentos metodológicos, nos auxiliaram a desvelar algumas lacunas contidas nos documentos analisados. que compuseram nosso universo amostral para análise documental. Myrtes mandou tirar essa ultima frase em vermelho, pois: Será possível falar de amostragem quando o estudo é documental? Para falar de amostra precisa caracterizar o universo a partir do qual se vai delinear uma amostra: qual é o seu universo na pesquisa documental? Como você delimitou a amostra para sua pesquisa? A amostra precisa ser representativa do universo, então como explicar a representatividade de sua amostra?

Neste sentido, conforme Gil (2002) a pesquisa de campo propõe o aprofundamento das questões propostas na investigação; nos aproximamos dessa definição para validar os diálogos realizados com as gestoras para esta investigação, após considerações realizadas pela banca de qualificação.

Sobre a pesquisa documental, ressaltamos que é aquela que se realiza através de documentos contemporâneos ou do passado (CELLARD, 2008). A definição de documento representa, em si, um desafio. Segundo Cellard (2008), as Ciências Sociais foram as que mais atribuíram relevância a esta definição de documento, pois, são vários os artefatos que podem ser considerados como documentos passíveis de análise.

[...] tudo que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho é considerado como documento ou “fonte”, como é mais comum dizer atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. No limite, poder-se-ia até qualificar de “documento” um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação, etc. (CELLARD, 2008, p. 296-297).

Bravo (1991), discorre sobre a definição de documento partindo da etimologia da palavra em latim *documentum*, que significa ensino ou prova e conclui que, etimologicamente, são considerados documentos todas as realizações humanas que apresentem indícios de ações e que possam revelar suas formas de atuar, viver, suas opiniões e ideias. Dessa forma, “[...] os documentos constituem por si eixos sociais. Como tais, podem ser objeto de diversos tipos de análise sobre suas características, com a

intenção de deduzir delas consequências de interesse social” (BRAVO, 1991, p. 285, tradução nossa).<sup>12</sup>

Diante dessas definições de documentos, utilizamos em nossa pesquisa documentos escritos que se propõem a registrar a organização, o acompanhamento e os resultados das ações técnicas, didáticas e pedagógicas que envolvem a formação continuada no município de Uberaba/MG.

Foram eles:

- 1- Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG - classes de 0 a 3 anos e classes de 4 e 5 anos (UBERABA, 2014a);
- 2- Projeto anual de formação continuada, pautas e as denominadas “memórias da formação continuada em serviço”<sup>13</sup>, de 2015 a 2019;
- 3- Relatório dos cursos realizados pela Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais” dos anos de 2015 a 2019.

Tais documentos encontram-se especificados na seção “Instrumentos para geração de dados e suas contextualizações para a pesquisa”.

Estes registros foram considerados por nós como documentos por atenderem aos propósitos da investigação no que tange à identificação do tempo/espaço dedicado ao estudo da educação sexual junto às docentes da Educação Infantil atuantes no município; nos auxiliaram na compreensão de como se realiza a formação continuada; nos permitiram analisar a consonância entre o currículo e as ações formativas das professoras; além de auxiliarem a traçar um panorama da confecção, guarda e obrigatoriedade de tais documentos por gestoras das escolas e da própria rede municipal de ensino.

Anteriormente à coleta dos documentos nas unidades escolares, entramos em contato com as gestoras das escolas via e-mail institucional, conforme descrito na seção seguinte. Após os contatos via e-mail, fomos presencialmente à Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais” durante alguns dias do 2º semestre de 2020 e no mês de setembro de 2021, no início do mês de abril de 2020, estivemos, também presencialmente, nas escolas participantes para realizar o levantamento dos documentos.

---

<sup>12</sup> Texto original: “los documentos constituyen por si hechos sociales. Como tales pueden ser objeto de diversos tipos de análisis sobre sus características, con intención de deducir de ellas consecuencias de interés social.” (BRAVO, 1991, p. 285).

<sup>13</sup> Não há normativa do município que verse sobre a nomenclatura oficial dos registros referentes à formação continuada nas escolas. Pode haver escolas que os denominem “ata”, “registro” etc. Portanto, por questões de facilitação da leitura, optamos por eleger este termo para nos referirmos a tais documentos.

Destacamos que durante a visita às escolas conversamos informalmente com duas diretoras e uma coordenadora pedagógica, sendo uma de cada instituição participante do estudo e com a gestora do Centro de Formação Continuada Docente. As conversas informais propiciaram-nos um conhecimento acerca da comunidade escolar, tendo sido utilizadas como complemento para compreender as lacunas contidas nos documentos, por exemplo: quantidade de turmas que a escola atende; quantidade de docentes e composição do quadro gestor das escolas e do Centro de Formação Continuada; entre outros diálogos que oportunizaram demonstrar os objetivos de nossa pesquisa e que nos auxiliaram na elaboração das análises documentais, pois é

[...] importante a apresentação da *proposta de estudo* aos grupos envolvidos. Trata-se de estabelecermos uma situação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. É preciso termos em mente que a busca de informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade (CRUZ NETO, 2002, p. 55).

Diante dessas definições e apresentados os elementos que constituíram nossa pesquisa, na próxima subseção apresentamos as instituições participantes e os procedimentos éticos que foram seguidos em cada etapa da pesquisa.

### ***1.3 Instituição e procedimentos éticos***

O município de Uberaba se localiza na microrregião do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais, a 482,6 km da capital do Estado – Belo Horizonte. Segundo dados do censo do ano de 2019, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019a), sua população é de 333.783 habitantes e possui densidade demográfica de 65,43 hab/km<sup>2</sup>. No referido censo, não há informações sobre a Educação Infantil, somente sobre os Ensinos Fundamental e Médio que se mostram destoantes dos objetivos elencados para o presente trabalho.

Os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2019) trazem uma síntese dos dados do Censo Escolar do ano de 2019 (INEP, 2019) e revelam que o número de matrículas na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Uberaba foi de 4.299 crianças em creches e 4.848 em pré-escolas. O número de docentes atuantes na Educação Infantil no serviço público municipal corresponde ao total de 1.278 docentes<sup>14</sup>, das quais

---

<sup>14</sup> Os números totais da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2019) não representam a soma de docentes mulheres e homens, tampouco das docentes contratadas, efetivas e celetistas, isto porquê conforme explicita o documento “os docentes são contados somente uma vez em cada etapa de ensino/dependência administrativa, independente de atuarem em mais de uma delas” (INEP, 2019, n.p.). O número de docentes

as concursadas/efetivas/estáveis correspondem a 962, o número de contratadas por tempo determinado totaliza 315 e celetistas 18. Entre as docentes 1.583 são mulheres, 84 são homens e a faixa etária da maioria das mulheres docentes está entre 40 a 49 anos, seguida de número expressivo de professoras de 30 a 39 anos. Entre os homens prevalece a faixa etária de 30 a 39 anos.

O Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba 2015-2024 - PDME (UBERABA, 2015a), traz informações sobre a Educação Infantil no município. Dentre elas, destacamos que no ano de 2014 a rede municipal de ensino atendeu 7039 crianças de 0 a 5 anos de idade e as professoras e os professores que exerceram funções na etapa da Educação Infantil totalizaram 1071 docentes. No sítio eletrônico<sup>15</sup> da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba (SEMED) há informações de que existem 33 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS), 5 Escolas Municipais de Educação Infantil e 31 Escolas de Ensino Fundamental. Algumas das Escolas de Ensino Fundamental citadas também atendem aos alunos da pré-escola, porém não há especificação de quais seriam essas escolas.

Inicialmente a pesquisa seria realizada somente junto às instituições escolares, porém, no decorrer do trabalho ampliamos o universo a ser pesquisado. Esta opção surgiu a partir do momento em que detectamos que a formação continuada no município se desenvolve de duas maneiras<sup>16</sup>:

1) **formação continuada em serviço:** compreendida como aquela que ocorre na própria escola, com o coletivo de professoras e gestoras, por meio de reuniões mensais com duração de três horas cada, no período noturno ou aos finais de semana, a depender da escolha do coletivo docente da instituição. Nos encontros são discutidos e estudados alguns temas relativos ao trabalho pedagógico com crianças pequenas e o desenvolvimento profissional. A carga horária e obrigatoriedade prevista para esse tipo de formação possui legislação própria no município e serão discutidos na subseção 3.1 deste trabalho.

---

por sexo é expressivamente maior do que o número total de docentes da rede municipal, pois os dados contemplam também as instituições de ensino privadas.

<sup>15</sup> O sítio eletrônico da SEMED não informa a data em que tais informações foram coletadas e publicadas, tampouco nos informa se estão atualizadas para o ano de 2020. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,9173> Acesso em: 24 nov. 2020.

<sup>16</sup> Na terceira seção deste trabalho nos aprofundaremos em cada um dos modelos de formação, bem como em suas especificações legais.

2) **formação sistêmica:** abarca atividades de estudo ofertadas e/ou referendadas pela SEMED. A oferta de formação continuada na Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais” é gratuita e o município dispõe de espaço físico próprio, composto por diversas salas de aula e equipamentos multimídia; os cursos são ministrados por docentes vinculados à SEMED e lotados nesse Centro de Formação. Além dos cursos, a instituição desenvolve outras ações, tais como: congressos, eventos, oficinas, palestras e minicursos. A participação e o incentivo às docentes para participarem de cursos formativos também é prevista em legislação própria que versa sobre o processo avaliativo individual dos profissionais do magistério.

Para além das instituições escolares ampliamos, portanto, a pesquisa de campo e documental de modo a contemplar os cursos ofertados pela Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais” – formação continuada sistêmica – e as escolas de Educação Infantil que aceitaram colaborar com a investigação – formação continuada em serviço.

A ampliação das instituições que fariam parte da pesquisa (escolas e Centro de Formação) se mostrou como um componente a mais para viabilizar o alcance dos objetivos do presente trabalho, já que, possibilitou a análise de ambos os modelos de formação continuada que ocorrem no município. Permitiu, assim, evidenciarmos a presença ou a ausência da educação sexual na formação continuada das docentes da Educação Infantil.

Cabe destacar que estabelecemos um recorte temporal de quatro anos -2015 a 2019- para a geração de dados devido à vigência das Matrizes Curriculares para a Educação Infantil do município, que foram implantadas no mês de janeiro de 2014. Nosso estudo se dedicou a analisar as formações continuadas após um ano da implementação do documento na Educação Infantil – 2015 –, pois é sabido que toda política-pública vai pouco a pouco se implementando de fato nas ações cotidianas das instituições e todo “processo de implementação dispõe de uma dinâmica no tempo, portanto mutável, [em que] é preciso também levar em consideração a comparação entre distintos tempos: inicial, intermediário e final” (PEREZ, 2010, p. 1189, acréscimos nossos).

Portanto, o estudo compreendeu o período de 2015 a 2019. O ano de 2019 foi considerado devido ao início da pesquisa após aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa<sup>17</sup> (ANEXO B).

---

<sup>17</sup>Aprovado sob parecer consubstanciado nº 3.656.057, do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia.

A pesquisa sobre a formação continuada sistêmica foi desenvolvida junto à Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais” que foi criada por meio do Decreto nº 2319/2014, que especifica em seu artigo 2º que o Centro “será um espaço destinado à formação continuada dos profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino, visando à garantia do padrão de qualidade do ensino municipal e à promoção da qualidade de vida desses educadores.” (UBERABA, 2014b, p. 60). No ano de 2019 foi sancionada a Lei nº 13.112 que autoriza a criação <sup>18</sup>da Casa do Educador, após aprovação da Câmara Municipal (UBERABA, 2019).

A professora que dá nome à Casa do Educador é Maria de Lourdes Melo Prais, cidadã uberabense reconhecida por seus estudos freirianos e pela aplicação de práticas educativas humanizadoras e diferenciadas, tendo sido secretária de Educação de Uberaba entre os anos de 1993 e 2000. Conforme o artigo 6º do Decreto nº 1.727/18, que dispõe sobre o cumprimento da carga horária de formação continuada prevista no processo avaliativo individual dos profissionais da Educação Básica do município, a Casa do Educador tem por competência:

[...]

II - instituir os Núcleos Formativos com a finalidade de aprofundar pesquisas nas áreas dos conhecimentos científicos e didáticos, provocando um movimento pedagógico que produza intensas articulações entre a teoria e a prática acerca dos temas elencados como essenciais para a profissão docente;

III - contribuir para os avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades;

IV- estabelecer parcerias com as Instituições de Ensino Superior para ampliar a oferta de cursos que atendam às necessidades da Rede Municipal de Ensino, bem como promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada;

VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;

VII - promover a atualização teórico-metodológica dos processos de formação dos profissionais da Educação Básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos (UBERABA, 2018a, p. 381)

A Portaria nº 041/2018 regulamenta a organização dos denominados núcleos formativos da Casa do Educador. Em seu artigo segundo versa que o objetivo dos núcleos formativos “[...] é aprofundar pesquisas nas áreas dos conhecimentos científicos e didáticos, produzindo articulações entre a teoria e a prática acerca dos temas elencados

---

<sup>18</sup> Decretos não possuem natureza jurídica de lei e podem ser modificados por meio de outro decreto, sem que seja necessária tramitação/aprovação do poder legislativo, por essa razão, no ano de 2019 aprovou-se na câmara dos vereadores a Lei que autoriza a criação da Casa do Educador.

como basilares para a profissão docente” (UBERABA, 2018b, p. 427). O artigo 3º da referida Portaria expõe a constituição dos núcleos formativos, sendo o total de 11: diversidade, interculturalidade e Arte; gestão escolar; Educação e pesquisa; Educação Física; Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Ensino Fundamental – Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos – EJA; Educação Inclusiva: significado, sentido e práxis pedagógica; Inspeção Escolar; Fomento à leitura e à formação de leitores; formação continuada na unidade de ensino.

Especifica-se ainda que os núcleo formativos são compostos por Grupos de Trabalho (GT) dos quais participam o Departamento de Formação Profissional (ao qual a Casa do Educador é vinculada), em parceria com profissionais das Diretorias da SEMED e dos departamentos/seções e por profissionais que se encontram em exercício nas unidades de ensino municipais e nas Instituições de Ensino Superior (UBERABA, 2018b). O Parágrafo Único do artigo 5º especifica as áreas temáticas desenvolvidas pelos GT’s de cada núcleo formativo, das quais destacamos a área denominada “Gênero e Sexualidade”.

Além de informações sobre o funcionamento da Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais”, também buscamos dados sobre a formação continuada em serviço que ocorre mensalmente nas unidades escolares de Educação Infantil, pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Uberaba/MG – SEMED.

De acordo com a Resolução 510/2016 sobre pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, no mês de setembro de 2019 elaboramos e entregamos no gabinete da secretária municipal de Educação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO A) em duas vias, uma cópia do projeto de pesquisa e um ofício (APÊNDICE A), também em duas vias, contendo o resumo do projeto de pesquisa.

Por sua vez, a secretária de Educação do município delegou a análise, autorização e aceite da pesquisa ao diretor da Diretoria de Ensino da SEMED, pois, segundo as informações recebidas da funcionária da secretária, ele é quem delibera e orienta projetos de pesquisa que envolvem a Secretaria. Após a assinatura do termo, nos foram disponibilizados pelo diretor os e-mails das escolas e centros municipais de Educação Infantil, bem como nos foram repassadas informações e os contatos das gestoras da Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais” para que pudéssemos dar início aos primeiros contatos com as instituições. O TCLE previa o acesso aos documentos, porém, através de Ofício anexado ao TCLE e assinado pelo diretor de ensino e pela secretária de Educação, fomos

informadas que os documentos das escolas estariam disponíveis nas próprias unidades escolares apenas para consulta no local.

Compete destacarmos que, embora tenhamos percorrido todos os caminhos éticos previstos para a coleta de dados, os documentos aos quais tivemos acesso, conforme o artigo 2º, inciso VI da Resolução 510/2016 se configuram como:

VI – informações de acesso público: dados que podem ser utilizados na produção de pesquisa e na transmissão de conhecimento e que se encontram disponíveis sem restrição ao acesso dos pesquisadores e dos cidadãos em geral, não estando sujeitos a limitações relacionadas à privacidade, à segurança ou ao controle de acesso. Essas informações podem estar processadas, ou não, e contidas em qualquer meio, suporte e formato produzido ou gerido por órgãos públicos ou privados (BRASIL, 2016a, p. 2).

Apesar de assim a legislação considerá-los, optamos por seguir os procedimentos éticos constantes de tal Resolução a fim de apresentarmos o trabalho à SEMED e contarmos com sua efetiva colaboração e parceria. Ainda, em consonância com a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, os nomes das instituições escolares e dos participantes cursistas da formação continuada sistêmica do município foram mantidos em sigilo.

Assim, demos início ao levantamento dos documentos no mês de outubro de 2019. Entramos em contato com uma das gestoras da Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais”, pessoalmente, e apresentamos o TCLE e o Ofício assinados pelo diretor da Diretoria de Ensino municipal, para darmos início à coleta de dados.

Fizemos a apresentação do projeto de pesquisa impresso a fim de que a gestora que nos recebeu pudesse lê-lo e uma breve explanação sobre a justificativa teórica, objetivos e metodologias que norteariam a pesquisa. Na sequência, iniciamos o levantamento dos documentos existentes sobre a formação continuada de 2015 a 2019, a partir do que nos fora apresentado, e procedemos com as análises. Cabe destacar o empenho da responsável pelo centro de formação na procura dos documentos e também a sua disponibilidade para resolver eventuais dúvidas que surgiram, por meio de diálogos informais e no pleno acesso aos documentos “Relatório dos Cursos realizados pela Casa do Educador”, permitindo-nos fotografá-los e enviando por e-mail os que se encontram digitalizados.

O contato com as escolas iniciou-se no final do mês de janeiro de 2020. Após o recebimento da lista com o endereço eletrônico das instituições de Educação Infantil, que foi enviada pelo diretor da Diretoria de Ensino de Uberaba/MG no início do mês de janeiro. Constatamos que, segundo a listagem, há 42 instituições que ofertam essa etapa da

Educação Básica no município<sup>19</sup>. Enviamos mensagens para todos os e-mails elencados na lista obtida, 42 portanto, a fim de que conhecessem a pesquisa, fizessem a leitura do TCLE já assinado pela SEMED e manifestassem seu interesse ou recusa em participar.

Nessa primeira tentativa de contato, 3 escolas sinalizaram querer participar da pesquisa, 2 disseram não ter interesse e 37 não responderam. O conteúdo de todos os e-mails enviados às escolas está datado e descrito no Apêndice B.

Em virtude do pequeno número de respostas, no início do mês de março enviamos novo e-mail às 37 instituições escolares que não haviam respondido ao primeiro contato. Obtivemos nesse momento 3 respostas de aceite à participação, 2 de recusa e 32 escolas que não nos responderam. Tentamos ainda um terceiro contato ao final do mês de março, também via e-mail, com as escolas que não sinalizaram positiva ou negativamente quanto à participação e, então, 2 escolas se manifestaram interessadas em participar.

Devido ao grande número de escolas que não responderam aos contatos, 30 até então, entramos novamente em contato via e-mail com cada uma delas no dia 06 de abril de 2020, informando que a data limite para inserção na pesquisa seria o dia 15 de abril do mesmo ano. Assim, encerramos o contato com as escolas a partir dessa data, totalizando 4 recusas a participar da pesquisa, 30 ausências de resposta e 8 aceites. Das escolas que nos responderam se recusando a participar da pesquisa apenas duas apresentaram os motivos, que em linhas gerais foram: sem tempo, equipe sobrecarregada, início do ano letivo e muitas atividades.

Em meados do mês de março, iniciamos os contatos via telefone com as oito escolas que aceitaram participar da pesquisa a fim de agendarmos um horário para visitarmos as unidades escolares. Conversamos com as diretoras das unidades escolares, porém, devido ao início da pandemia de Covid-19 e fechamento das escolas, todas as diretoras pediram que aguardássemos o posicionamento da SEMED sobre o delineamento das ações escolares durante esse período.

Assim, nos idos do mês de março, quando a SEMED já havia estabelecido um cronograma de trabalho remoto para as docentes e a abertura das escolas para atendimento ao público passou a se dar às terças e quintas-feiras, procedemos com novo contato

---

<sup>19</sup> Constatamos que há divergência entre o número de instituições que ofertam a Educação Infantil apresentadas na listagem de e-mails e o PDME (UBERABA, 2015a). Talvez por terem sido construídas novas escolas e outras de Ensino Fundamental terem deixado de atender à Educação Infantil no tempo decorrente da publicação do documento. Entramos em contato com a SEMED, via telefone, porém a pessoa que nos atendeu soube precisar somente a quantidade de CEMEIS, mas não a quantidade exata de Escolas Municipais que atuam também com a Educação Infantil.

telefônico às oito escolas. Dessa vez, 3 delas agendaram dias e horários para que pudéssemos conversar com a diretora responsável na instituição de Educação Infantil, porém 5 escolas declinaram da participação da pesquisa. Tal fato se deu mediante à justificativa unânime das gestoras estarem se adaptando à nova rotina de trabalho e terem muitas reuniões *online* a fim de compreenderem melhor o teletrabalho e a organização da escola, do suporte aos alunos e familiares e receberem diariamente orientações sobre o trabalho docente em tempos de pandemia. Dessa forma, todas agradeceram pela pesquisa, porém sinalizaram não ser possível sua contribuição neste ano atípico.

Em meados do mês de abril comparecemos à duas escolas e conversamos com as gestoras<sup>20</sup>, respeitando os protocolos de segurança e distanciamento social, além do uso obrigatório de máscaras e álcool gel; a terceira escola participante optou por nos atender via telefone e e-mail devido à pandemia de Covid-19.

Na primeira escola visitada, escola A, fomos atendidos pela diretora da unidade, que nos mostrou o espaço físico da escola, nos deu acesso aos documentos solicitados e falou sobre algumas características da escola.

No dia e horários combinados, seguindo os mesmos protocolos de segurança em virtude da pandemia, visitamos a escola B e também fomos recebidas pela diretora da unidade que nos apresentou os documentos disponíveis para análise.

A escola C sinalizou, via contato telefônico, que preferia encaminhar os documentos via e-mail, pois, devido à pandemia, a coordenadora pedagógica responsável pela guarda dos documentos não estava trabalhando presencialmente. Assim, nos foi passado o telefone particular de uma das coordenadoras pedagógicas da escola, e, ao entrarmos em contato com ela, fomos atendidas prontamente e ela se propôs a nos enviar por e-mail os documentos da formação continuada em serviço. A escola C nos encaminhou os documentos para análise no início do mês de maio.

Frente ao exposto, foram incluídas como escolas participantes da pesquisa aquelas que apresentaram projeto anual de formação continuada pertencente ao recorte temporal estabelecido – 2015 a 2019 – totalizando 3 escolas. Excluimos as escolas que não apresentaram nenhum projeto anual de formação continuada, devido ao declínio do aceite de participação, conforme mencionado acima, totalizando a exclusão de 5 escolas.

---

<sup>20</sup> Os dados coletados a partir da pesquisa de campo e da pesquisa documental estão descritos na seção “Resultados” dessa dissertação.

Os riscos da pesquisa consistiram em possível identificação das escolas e, portanto, a fim de minimizá-los, utilizamos símbolos alfanuméricos para nos referirmos a elas: escola A, B e C.

#### ***1.4 Instrumentos para a geração de dados e sua contextualização para a pesquisa***

Analisamos documentos referentes aos dois tipos de formação continuada realizados no município: a sistêmica e em serviço. Assim, os dados da pesquisa foram gerados por meio da leitura e análise dos seguintes documentos:

- 1- Referentes ao currículo: Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG - classes de 0 a 3 anos e classes de 4 e 5 anos (UBERABA, 2014a);
- 2- Referentes à formação continuada em serviço: Projeto de formação continuada (PFC), pautas e as “memórias da formação continuada em serviço”<sup>21</sup>, de 2015 a 2019, de três escolas municipais que demonstraram interesse em participar da pesquisa<sup>22</sup> e foram aqui descritas como escolas A, B e C a fim de preservarmos suas identidades;
- 3- Referentes à formação continuada sistêmica: Relatório dos cursos realizados pela Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais” dos anos de 2015 a 2019, no qual constam as listas de cursos, ementas, público alvo, relatório do módulo formativo, quadro de vagas e matrículas, entre outras informações.

O primeiro documento que analisamos foi o currículo da Educação Infantil municipal, vigente entre os anos de 2014 a 2019 e que foi elaborado com a colaboração de professoras, equipe pedagógica, dirigente das unidades escolares e outros servidores da SEMED; a equipe de coordenação contou com a participação do Departamento Pedagógico, segundo informações dos documentos. Há matriz específica para as turmas de 0 a 3 anos e outras para turmas de 4 e 5 anos. Ambas são compostas pelas reflexões iniciais, organização do tempo escolar e apresentação – 0 a 3 anos juntos, 4 e 5 anos (no mesmo documento, separadamente). Na sequência são apresentados, em forma de quadro: âmbito de experiência, eixo de trabalho, eixos estruturantes, objetos de

---

<sup>21</sup> Não há normativa do município que verse sobre a nomenclatura oficial dos registros referentes à formação continuada nas escolas. Pode haver escolas que os denominem “ata”, “registro” etc. Portanto, por questões de facilitação da leitura, optamos por eleger este termo para nos referirmos a tais documentos.

<sup>22</sup> Somente analisamos as memórias das formações em serviço que tenham abordado temáticas pertinentes à educação sexual, tal fato foi observado através da análise prévia do projeto anual de formação continuada das instituições e das pautas, quando disponíveis.

conhecimento, direitos de aprendizagem e condições didáticas. Os âmbitos de experiência das matrizes são: Linguagem oral e escrita; Matemática; Natureza e Sociedade; Artes Visuais; Música; Movimento; Identidade e Autonomia. Por fim, são apresentadas as Referências.

Diante das Matrizes Curriculares para a Educação Infantil – 0 a 3 anos, 4 e 5 anos – (UBERABA, 2014a) procedemos com a leitura do documento iniciando pela seção intitulada Reflexões iniciais, posteriormente apresentação e finalmente a seção em que constam a Matriz Curricular. Tal procedimento foi aplicado a todas as matrizes e procuramos por palavras ou direitos de aprendizagem que, explícita ou implicitamente, convergissem com conteúdos da área da educação sexual.

O segundo documento, Projeto de Formação Continuada (PFC), refere-se à formação continuada em serviço e passou a ser obrigatório a partir do ano de 2018, em razão do Decreto nº 1590/18 (UBERABA, 2018c) que institui a política de formação dos profissionais da Educação da rede municipal de ensino uberabense e traz em seu artigo 1º, § 2º que: “a proposição dos projetos de formação continuada de professores a serem desenvolvidos nas Unidades de Ensino, sob a coordenação da equipe gestora, será norteada pela Casa do Educador ‘Professora Dedê Prais’” (UBERABA, 2018c, p. 49).

O PFC é elaborado anualmente pela equipe gestora das instituições escolares e nele constam: Metas e ações do Plano Decenal Municipal de Educação 2015-2024 (PDME), justificativa, finalidade, objetivos gerais e específicos, metodologia, recursos humanos, acompanhamento e avaliação, responsáveis pela elaboração e cronograma com datas e temas das formações (UBERABA, 2015a).

Após a elaboração em cada escola, o PFC deve ser analisado e avaliado pelo Fórum Municipal Permanente de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, instituído pela Portaria nº 68/2016 que tem por finalidade “propor, planejar, coordenar e avaliar as iniciativas e metodologias referentes às atividades de Formação Continuada dos profissionais do magistério da educação básica municipal desenvolvidas nas Unidades Escolares” (UBERABA, 2016b, p. 320).

As pautas das formações continuadas em serviço são elaboradas pela equipe gestora da escola e socializadas com o grupo de professores no início do encontro formativo. Os registros das formações continuadas em serviço, chamados por nós de memórias da formação continuada, são redigidos pelas coordenadoras pedagógicas ao final das reuniões e antes que ocorra a próxima ação formativa prevista (mensal) e têm

por objetivo registrar os principais pontos e ações que foram desenvolvidos durante a formação continuada em serviço.

A legislação do município não especifica sobre procedimentos para guarda e descarte destes documentos e consideramos, inicialmente, o risco de não existirem tais registros sobre a formação continuada em algumas das instituições. Dessa maneira, rastreamos junto às equipes gestoras das escolas participantes de que forma os momentos de formação continuada em serviço são registrados.

O terceiro documento, Relatório dos cursos realizados pela Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais”, refere-se à formação continuada sistêmica. Consiste no acoplamento das informações de todos os cursos, minicursos e oficinas ofertados pela instituição e é elaborado anualmente pela gestão do centro de formação.

Ressaltamos que a Casa do Educador organiza também um congresso anual para todos os docentes da rede municipal de forma gratuita, o “Congresso de Educadores de Uberaba e do Triângulo Mineiro” que no ano de 2019 realizou sua 23<sup>a</sup> edição. Tais informações sobre os congressos são arquivadas separadamente dos relatórios dos cursos, em outro documento. Não o analisamos devido à inviabilidade de ampliarmos ainda mais o universo da pesquisa, mediante aos prazos do Mestrado e ao número de atividades desenvolvidas por nós durante o primeiro ano da pós-graduação, pois, ainda não havíamos conseguido afastamento profissional remunerado para estudo. Todavia, apontamos para a necessidade de que se produzam novas pesquisas que busquem elucidar a forma como ocorrem os congressos, as percepções docentes acerca desse modelo e seus impactos na profissão docente.

Uma tese acadêmica, no Brasil, deve ser escrita em torno de dois anos e meio para o caso das pesquisas de Mestrado [...] Além disto, o pesquisador nem sempre conta com alguma ajuda de custo, e quase sempre precisa exercer diversas atividades profissionais regulares durante a elaboração de seu trabalho. Seu tempo é literalmente dividido e o pesquisador tem que se render resignadamente a esta constatação. Impõe-se aqui, enfaticamente, o critério da viabilidade, que deve interagir dialeticamente com os interesses do pesquisador e da Instituição. Os projetos mais ambiciosos devem ceder lugar às propostas mais exequíveis, e é preciso neste momento lidar com a perda: abandonar (ou adiar) a utopia do conhecimento que desejaríamos produzir em favor da concretude do conhecimento que pode ser efetivamente produzido. (BARROS, 2005, p. 47)

Ainda, conforme mencionado, são realizados na Casa do Educador outras atividades, como oficinas, encontros, grupos de estudo e minicursos que constam do documento Relatório dos cursos. Ao analisarmos o documento percebemos que muitas vezes não há especificação do tipo de ação formativa, tendo algumas somente os títulos,

sem mais informações. Diante disso, optamos por considerar como cursos da formação sistêmica e analisar somente aqueles que apresentaram carga horária mínima de 10 horas.

No caso dos cursos, a análise do documento demonstra que as listas dos cursos e dos cursistas são geradas por meio de um sistema computadorizado alimentado pelas secretárias da instituição; as ementas são elaboradas pelos ministrantes de cada curso como parte da justificativa de proposta do mesmo; os relatórios finais são redigidos também pelos ministrantes, ao final de cada curso.

De posse do Relatório dos cursos realizados pela Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais” entre os anos de 2015 a 2019, portanto de cinco documentos, verificamos que foram ofertados 239 cursos nesse período. Efetuamos a leitura de seus títulos e respectivas ementas, a fim de identificarmos quais cursos abordaram temas sobre sexualidade, gênero e educação sexual. Em seguida, examinamos os relatórios finais dos cursos que, por suas ementas, sinalizavam tratar de questões afetas ao corpo, movimento, sexualidade, diversidade e/ou educação sexual na Educação Infantil. Quatro cursos demonstraram contemplar a educação sexual e, por essa razão, selecionamos para a análise.

### ***1.5 Forma de análise dos dados***

Utilizamos a análise documental para produção e análise dos dados. O método científico de investigação de documentos, com o objetivo de encontrar dados que atendam à finalidade de comprovar ou negar as hipóteses formuladas, consiste na denominada análise documental (BRAVO, 1991).

A nossa hipótese é que o município não oferece formação continuada em serviço voltada à educação sexual para as docentes da Educação Infantil, devido ao desconhecimento expresso diante das respostas informais que temos com nossas colegas de trabalho sobre a presença da temática nas Matrizes Curriculares para a Educação Infantil. Por outro lado, nossa experiência como docente da rede municipal de ensino e a participação em cursos da Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais” faz sabermos que já houve um curso sobre gênero e sexualidade no ano de 2017, portanto, nos faz crer que a temática se apresenta na formação continuada sistêmica.

A análise documental apresenta vantagens significativas por, ao menos em parte, eliminar a interferência em virtude da presença ou intervenção da pesquisadora (CELLARD, 2008). Por outro lado, o trabalho com documentos expressa tamanho esforço da pesquisadora desde a seleção do material, fazendo com que esta reconheça o depósito dos arquivos e a confiabilidade para representar os objetivos da pesquisa.

Em suma, a pesquisa documental exige:

[...] um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento (CELLARD, 2008, p. 298).

Segundo Bravo (1991), a análise de documentos se dá por meio de duas análises – primária e secundária. A análise primária consiste em observar o conteúdo dos documentos e realizar sua análise global, enquanto que a análise secundária requer que se estabeleçam variáveis e categorias que se examinem os documentos de maneira sistemática a fim de encontrar os dados referentes a cada categoria.

A partir dessas premissas, procedemos, inicialmente com a escolha dos documentos que seriam analisados e que convergiam com nossos objetivos de perceber/compreender como se apresenta a educação sexual na formação continuada docente dividindo-os entre: documentos da formação continuada em serviço e documentos da formação continuada sistêmica. Em seguida, elaboramos alguns recortes dos documentos analisados, classificando as informações em categorias textuais e simbólicas; na leitura dos títulos dos cursos da formação sistêmica e dos cronogramas de formação das escolas – em serviço, buscamos palavras que se referissem direta ou indiretamente à educação sexual: por exemplo, corpo, gênero, identidade, autoestima, sexo, reprodução, órgãos, esquema corporal e diversidade. E, de acordo com o terceiro e último passo, procedemos com as interpretações e inferências a partir dos documentos que se mostraram condizentes às duas etapas anteriores.

Sobre o documento que se refere à formação sistêmica ofertada pela Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais” - relatório dos cursos - realizamos os seguintes procedimentos: leitura dos títulos dos cursos e suas respectivas ementas. Em seguida, fizemos a leitura dos relatórios finais dos cursos que, pelo título ou pela ementa, demonstravam tratar de questões afetas ao corpo, movimento, sexualidade, diversidade e/ou educação sexual na Educação Infantil.

Os documentos referentes à formação continuada em serviço que ocorre nas próprias escolas analisamos da seguinte maneira: os Projetos de Formação Continuada (PFCs) ou o cronograma organizacional das ações formativas, também foram lidos e procuramos por expressões que remetessem às mesmas questões citadas no parágrafo anterior: corpo, movimento, sexualidade, diversidade e/ou educação sexual. Em seguida, a partir dos títulos de formações continuadas em serviço que atendiam a tal direcionamento, prosseguimos com a leitura e análise das memórias da formação

continuada a fim de identificarmos de que maneira tais questões foram abordadas durante os encontros formativos.

## **2. EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Essa parte da pesquisa foi estruturada em subseções nas quais relacionamos a educação sexual à Educação Infantil, apresentando pesquisas de práticas pedagógicas e os norteadores e as normativas curriculares que perpassam essas duas temáticas.

Na subseção 2.1 apresentamos os conceitos de gênero e o dispositivo da sexualidade, relacionando-os a outros conceitos que compõem os diversos mecanismos de saber e poder. De forma geral, destacamos as diferentes abordagens que podem ser utilizadas na educação sexual, tratando também de levar-nos à compreensão de que, mesmo de forma não intencional, ela ocorre nas instituições escolares. Apontamos para estudos e exemplificações da heteronormatividade, do sexismo e da chamada “normalização” que ocorrem nas escolas por meio de imagens e das atividades desenvolvidas junto às crianças. Refletimos sobre a construção das relações de gênero, os preconceitos, as injúrias e discriminações que ocorrem no ambiente escolar. Finalizamos apresentando o conceito de formação integral da criança, previsto em legislação nacional e apontando a educação sexual como parte de tal formação.

Na subseção 2.2 apresentamos, mais especificamente, os documentos curriculares voltados à Educação Infantil. Traçamos, em linhas gerais, o processo de escolarização de crianças e bebês vinculado a um viés assistencialista, apontando para a paulatina modificação desse paradigma para um viés educacional, apresentando a legislação nacional que reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Em seguida, apresentamos as normativas jurídico-educacionais que compõem a Educação brasileira, compreendendo também as normativas de Uberaba/MG e analisando-as no tocante à educação sexual. Finalizamos a seção com alguns questionamentos sobre o preparo técnico-científico das professoras para abordarem a educação sexual, de forma intencional.

### ***2.1 Gênero, sexualidade e educação sexual nas escolas***

O primeiro, e mais necessário, é que compreendamos que gênero e sexualidade não são conceitos idênticos e/ou similares. Por essa razão, dedicamos alguns parágrafos a fim de apresentarmos nosso entendimento sobre cada um dos termos. Também nos

dedicamos a apresentar uma definição do que seja a educação sexual, compreendida como ato intencional nas práticas escolares.

Os conceitos de gênero e de sexualidade são parte da educação sexual. Portanto, uma vez que essa se dê de forma intencional, tais conceitos devem ser também explicitados e considerados no trabalho junto às crianças pequenas.

Segundo Scott (1995, p. 72), “o termo gênero parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”. Ao longo da História, o termo foi se modificando e hoje ampliou o alcance de sua ideia inicial ora apresentada e é utilizado por pesquisadoras como uma categoria de análise nas Ciências Sociais.

A emergência da categoria [gênero] representou, pelo menos para aquelas e aqueles que investiram na radicalidade que ela sugeria, uma virada epistemológica. Ao utilizar gênero, deixava-se de fazer uma história, uma psicologia, ou uma literatura *das mulheres, sobre as mulheres* e passava-se a analisar a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, em meio a relações de poder. O impacto dessa nova categoria analítica foi tão intenso que, mais uma vez, motivou veementes discussões e mesmo algumas fraturas internas. Também as relações de gênero passaram a ser compreendidas e interpretadas de muitas e distintas formas, ajustando-se (a) ou interpelando referenciais marxistas, psicanalíticos, lacanianos, foucaultianos, pós-estruturalistas... (LOURO, 2002, p. 15, acréscimos nossos).

Na teoria da interseccionalidade – cunhada pelas feministas negras – busca-se focalizar os múltiplos sistemas opressores, articulando, particularmente, raça, gênero e classe. O termo gênero não é tido como uma categoria isolada e se articula estritamente a às categorias de raça e classe, e ainda a outras como, por exemplo, sexualidades, geração, deficiências etc.

Nas Ciências Sociais, o conceito de gênero refere-se aos aspectos culturais das diferenças entre homens e mulheres, e não às diferenças físicas. Embora os gêneros, em muitos casos, se apresentem a partir do binarismo biológico macho-fêmea, cabe ressaltar que existem diversos gêneros como, por exemplo, travestis, transexuais, transgêneros, não binários. Tais categorias se inserem no campo da identidade de gênero e das expressões de gênero, sendo que a primeira se refere a como a pessoa se identifica e a segunda faz referência a como ela se expressa, se de forma socialmente mais masculina e/ou mais feminina. Para compreender melhor questões referentes à identidade e expressões de gênero, é necessário refletir também como se constroem culturalmente o feminino e o masculino em cada sociedade (LANZ, 2014).

Dessa forma, o conceito de gênero “abarca um conhecimento amplo a respeito das diferenças sexuais, de modo que permite decodificar o sentido e entender como as relações entre homens e mulheres são produzidas pelas distintas culturas e sociedades” (RUIS, 2015, p. 36) e, por essa razão, o gênero é parte imanente da Educação como um todo e, especificamente, como parte das práticas e vivências das crianças e professoras da Educação Infantil.

Para Furlani (2008a) a sexualidade é uma dimensão que pode ser interpretada por diferentes olhares. Embora presenciemos diversas mudanças morfofisiológicas durante o desenvolvimento dos sujeitos, a sexualidade poderia ser pensada a partir dos significados culturais que são atribuídos a essas mudanças.

Ao longo da vida, passamos por distintos momentos: gestação (vida intrauterina), nascimento, infância, puberdade, adolescência, fase adulta, climatério e terceira idade. Estes diferentes momentos se sucedem e podem ser vistos (sob os pontos de vista tanto biológico como social), como mudanças graduais e contínuas, diferencialmente vividas por cada pessoa. A sexualidade é uma dimensão humana, ela, portanto, estará presente em todas essas fases, apresentando mecanismos próprios de manifestação, de significação social e de vivência pessoal. (FURLANI, 2008a, p. 71).

De acordo com Foucault (2015), a sexualidade pode ser compreendida como um dispositivo histórico, ou seja, não é algo natural, mas sim produzido de acordo com os discursos sociais que “falam” sobre nossos desejos, nossos corpos, os vínculos afetivos, as curiosidades, as interações sociais e o aprendizado cultural, nos quais as relações de poder e saber<sup>23</sup> se constituem.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com a dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação do discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 2015, p. 115).

Quanto à sexualidade, ressaltamos ainda a colocação de Foucault como sendo esse o nome que se dá a um dispositivo histórico, sendo dispositivo:

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).

---

<sup>23</sup> Não buscamos definir as noções de poder e saber presentes nas obras de Michel Foucault, procuramos apenas aproximar o leitor de tais termos para a melhor compreensão do texto pois, perpassam este trabalho. “[...] o poder está por toda parte e provoca ações ora no campo do direito, ora no da verdade. Deve ser entendido como uma relação flutuante, não estando em uma instituição nem em ninguém, enquanto o saber está numa relação de formas e conteúdos.” (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p. 368).

Segundo Agamben (2002), o dispositivo seria um conceito operativo de caráter geral que produz as subjetivações e dessubjetivações dos sujeitos. Isto porquê os dispositivos inserem-se sempre numa relação de poder que inclui a distinção do que é aceito e negado como enunciado científico, por exemplo, os enunciados de existência de homem/mulher na espécie humana.

Ao contrário do que nos ensinou Foucault, parece persistir uma ideia de sexualidade como “algo natural”, definida com o nascimento, legitimada por certo discurso da Biologia. A “narrativa da ciência, tomada pela disciplina escolar Biologia, aponta para o modo como cientistas conseguiram no plano do verificável mapear alguns marcadores genéticos e ambiguidades genitais, respectivamente” (SANTOS; SILVA, 2019, p. 149).

O apelo à natureza para explicar a binariedade macho-fêmea que definiria a sexualidade e o alinhamento sexo-gênero recai sobre nós humanos, afinal fomos nós quem inventamos a Biologia. A partir dessa definição – “macho/fêmea” – surgem outros termos, todos estruturados nesse conceito biológico de distinção de uma espécie a partir de seus órgãos genitais, para designar os sujeitos: “masculino/feminino”, “homem/mulher”, “menino/menina” e “heterossexual/homossexual”. Nesse sentido, Butler (2017), nos convida à reflexão:

E o que é, afinal, o “sexo”? É ele natural, anatômico, cromossômico ou hormonal, e como deve a crítica feminista avaliar os discursos científicos que alegam estabelecer tais ‘fatos’ para nós? [...] Seriam os fatos ostensivamente naturais do sexo produzidos discursivamente por vários discursos científicos a serviço de outros interesses políticos e sociais? Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula. (BUTLER, 2017, p. 27, aspas da autora).

Ante o exposto podemos compreender que do mesmo modo que o gênero, o conceito de sexo e o dispositivo da sexualidade são culturalmente estabelecidos e apresentam distinções em diferentes grupos e culturas, sendo eles estritamente ligados ao campo da educação sexual.

Compreendemos que a sexualidade abarca outros diversos conceitos socioculturalmente construídos e articulados aos mecanismos de saber e de poder, tais como: gênero, relações de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, ato sexual, reprodução sexual, estereótipos de gênero, performatividade e se articula a outros mecanismos de poder, como, por exemplo, raça e classe social. Assim, no decorrer da

dissertação, ao falarmos de sexualidade e educação sexual, esperamos que o leitor recorra aos conceitos e às reflexões até agora apresentados.

Sobre a ideia de educação sexual, esclarecemos, primeiramente, a escolha deste termo em nosso trabalho. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) adotaram o termo “Orientação Sexual” para designar as ações educativas ligadas à sexualidade. Porém, houve divergência de opiniões entre autores diversos na aceitação do termo, pois poderiam haver concepções equivocadas sobre a temática, uma vez que essa mesma expressão é utilizada para designar as preferências afetivas e/ou sexuais dos seres humanos.

[...] a adoção do termo ‘orientação sexual’ pode produzir equívocos teóricos e conceituais, especialmente por utilizar um termo empregado para designar a orientação sexual como elemento da constituição das identidades sexuais de sujeitos e não necessariamente no sentido de ‘orientação educacional’, cunhado pelo tema transversal em questão para demarcar as práticas realizadas no âmbito educativo (XAVIER FILHA, 2017, p. 20).

No ano de 2010, surge um novo termo a fim de que houvesse uma unanimidade na nomenclatura para os trabalhos em/sobre sexualidade, a “Educação para a Sexualidade”, que também não obteve a unanimidade desejada (MAIA; RIBEIRO, 2011). Neste texto, enfatizamos as que mais foram utilizadas em pesquisas sobre o tema no Brasil.

Não queremos nos deter em meras concepções terminológicas e sim nos posicionarmos em defesa da educação sexual como ciência da educação e objeto de estudo pedagógico; corroboramos, portanto, a seguinte ideia:

Não é trocando o termo empregado que será mudado o ponto de vista, os valores e muito menos a ideologia por trás da intervenção e da formação. Seja educação sexual, seja Educação para a Sexualidade, se a ideologia dominante for normatizadora, a prática neste campo também o será. (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 77).

Compreendemos que a nomenclatura que mais se aproxima dos objetivos da Educação e do trato pedagógico das questões que envolvem corpo, gênero e sexualidade nas escolas seja a **educação sexual**, pois encontramos em sua definição elementos que nos parecem condizentes com uma percepção de mundo com a qual concordamos:

[...] penso que o principal papel da educação sexual é, primeiramente, desestabilizar as ‘verdades únicas’, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas (FURLANI, 2003, p. 69).

Existem diferentes abordagens de educação sexual, Furlani (2008a) identificou oito delas que repercutem na Pedagogia brasileira:

a) **Abordagem biológica-higienista:** considerada a mais comum nas ações educacionais, com ênfase no determinismo biológico, centraliza o ensino na promoção da saúde, reprodução humana, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada, planejamento familiar, entre outros. Aponta para os perigos e as doenças vinculados ao exercício da sexualidade.

b) **Abordagem moral-tradicionista:** muitas vezes atrelada à moral tradicional, assume um caráter de censura, aposta na castidade e não discute com os jovens formas de prevenção e práticas sexuais seguras. É alvo de críticas por corroborar com discriminações embasadas no sexo, orientação sexual, estado civil, raça e classe social.

c) **Abordagem terapêutica:** procura “causas” para explicar as vivências sexuais consideradas “anormais”. Muitas vezes vinculada a instituições religiosas, se utiliza de técnicas de terapia individual, grupal e psicodrama em busca da “cura” sexual.

d) **Abordagem religiosa-radical:** considera interpretações literais da Bíblia e utiliza o discurso religioso como “verdade absoluta”, sendo utilizada para que se mantenha e reforce a família patriarcal, a volta da submissão das mulheres e legitimar e acentuar a homofobia.

e) **Abordagem dos direitos humanos:** o processo educacional é absolutamente político e comprometido com a construção de uma sociedade menos desigual e mais humana. Problematisa e destrói representações negativas e excludentes socialmente impostas aos sujeitos e suas identidades.

f) **Abordagem dos direitos sexuais:** apresenta reflexões didático-metodológicas e políticas que apontam para uma educação que preconiza o “respeito”, a “tolerância”, “aceitação” ou “compreensão” dos sujeitos subordinados e das diferenças. Criticada por não alterar de forma significativa o status hierárquico das relações sociais e de poder que definem as desigualdades sociais.

g) **Abordagem emancipatória:** a ideia de emancipação está associada à consciência que remeterá a liberdade de escolha individual e trata-se de uma teoria indissociada de uma prática política por mudança. Prevê a construção da cidadania e a representação do sujeito atrelada à “liberdade de escolha”, sendo possível afirmar que tal liberdade se associa ao esclarecimento e à consciência que recairão sobre as escolhas individuais.

h) **Abordagem queer:** aponta para a construção de uma pedagogia subversiva e provocadora. Por tratar-se de uma teoria que recusa e rejeita o essencialismo sobre a identidade sexual, contra qualquer enquadramento/classificação, provoca outros modos

de conhecer e de pensar a produção da normalidade e torna o entendimento da identidade como sendo “aquilo que se estabelece sempre em um processo de relação, nunca isolada de seu outro” (FURLANI, 2008a, p. 37).

Essas diferentes representações acerca da Educação Sexual [...] devem ser vistas como discursividades que apontam para possíveis lógicas nos seus enunciados e constroem determinado(s) conhecimento(s). A educação sexual contemporânea explicita essas múltiplas formas de organização de enunciados constitutivos de seu objeto pedagógico num processo que não é homogêneo. Ao contrário, ele é marcado por rupturas, por divergências, por discordâncias teóricas e políticas, assim como é possível verificar entre certas abordagens interfaces de articulações e convergências.” (FURLANI, 2008a, p. 18).

Quando a educação sexual assume um caráter intencional ao adentrar à escola, transformando-se em objeto de ensino, faz-se necessária uma sistematização que exige “planejamento, organização, objetivos, temporalidade, metodologia e didática [...]” (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 76), exigência que, por sua vez, requer preparo e formação adequada aos profissionais que atuam na escola.

Ressaltamos que a sexualidade e a compreensão que temos dela, juntamente com nossos valores, atitudes e comportamentos a ela relacionados, são elementos do processo de educação sexual. Ainda que sejam vivenciados de distintas maneiras, ocorrem, primeiramente na família e em seguida em outros espaços sociais, de forma não intencional (MAIA; RIBEIRO, 2011).

Louro (2000) discorre sobre como a sociedade e, mais especificamente, a instituição escolar, busca fixar identidades de gênero norteadas pelo binarismo-masculino e feminino e que tomam a heterossexualidade como único modelo de normalidade de uma possível identidade sexual. A autora conclui que a escola incide na difícil tarefa de “de um lado, incentivar a sexualidade ‘normal’ e, de outro, simultaneamente contê-la” (LOURO, 2000, p. 17, aspas da autora).

Essa difícil tarefa da escola nos remete, por exemplo, a (re)pensar a seleção das histórias infantis que são apresentadas às crianças. Com raras exceções, a maioria delas é composta por personagens com identidades de gênero e sexuais definidas. “Os artefatos culturais produzem significados, ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos e estabelecem a forma ‘adequada’ e ‘normal’ de viver a sexualidade, a feminilidade ou a masculinidade” (XAVIER FILHA, 2014, p. 155, aspas da autora).

Pensemos também sobre como o senso comum permeia as ações e os contatos das profissionais da escola junto às crianças no tocante à sexualidade, sem considerar o conhecimento científico desenvolvido em tal área de conhecimento e nas áreas afins.

Todo indivíduo, inclusive os envolvidos no ambiente escolar (professores,

funcionários, alunos e familiares) possui crenças e valores a respeito da sexualidade. Segundo Santos e Araújo (2009), esse senso comum geralmente apresenta confusões a respeito do assunto e esses pensamentos acabam por reforçar preconceitos (SANTOS; ARAÚJO, 2009 *apud* MENDES; POLETTTO, p. 7, 2016)

O incentivo à sexualidade dita “normal” dá-se também a partir de diversos meios e diversas interações que ocorrem nas instituições escolares, desde a concepção de seus espaços físicos até às ações diárias realizadas por crianças, professores e funcionários no dia-a-dia da escola. Não raro, nos deparamos nas instituições de Educação Infantil com cartazes e desenhos que representam os padrões idealizados e normativos sobre o que é ser menino e o que é ser menina, homem/mulher, mãe/pai.

Os dispositivos pedagógicos da heteronormatividade muitas vezes são utilizados pela escola no sentido de perpetuar a noção de perigo e de pecado em relação ao sexo. Fecha-se, portanto, para normalizar a heterossexualidade ao tempo em que se vigiam as expressões de afeto e sexualidade não hegemônicas. Na escola, a heteronormatividade é um exercício pedagógico constante. Faz parte das relações entre as pessoas, das brincadeiras, está nas imagens dos livros didáticos, dentro dos conteúdos das disciplinas e interfere nos comportamentos e escolhas, tais como a participação mais efetiva de meninos no laboratório, em detrimento das meninas, e em outros espaços mais generificados, como a quadra de esportes. Nesse sentido, a escola cria separações que são definidas como femininas e masculinas. Qualquer estudante que infrinja tais normas, a depender de sua expressão e intensidade, passa a sofrer sanções por parte da comunidade escolar. (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p. 49).

Tais fatores relacionais, físicos e/ou arquitetônicos de escolas que acionam o dispositivo da (hetero)sexualidade podem ser exemplificados, por exemplo, na divisão dos banheiros entre meninos e meninas, na escolha das cores que preenchem os banheiros, na presença de espelhos nos banheiros das meninas e a ausência dos mesmos nos banheiros dos meninos. Em sua investigação, Ruis (2015, p. 189) nos alerta que:

[...] acerca do uso dos banheiros, na instituição pesquisada, meninas e meninos aprendem sobre as cores: rosa para as meninas e azul para os meninos; personagens: Mônica para as meninas e Cebolinha para os meninos, fixados acima das portas; e aprendem sobre os cuidados com o corpo, a ter comportamentos diferenciados, ratificando os padrões de rivalidade e de aceitação social.

Para além disso, os cartazes decorativos das salas de aula e dos espaços comuns da escola, trazem muitas vezes representações em forma de desenhos que contribuem para essa chamada “normalização” da heterossexualidade compulsória<sup>24</sup>, por apresentarem brincadeiras, vestimentas, cabelos, cores etc., pautados por divisões claras do binarismo

---

<sup>24</sup> A heterossexualidade compulsória é um dispositivo social que por meio de práticas naturalizadoras regula o gênero, o sexo e o desejo, de forma que esses possuam coerência interna e possam ser socialmente validados (BUTLER, 2017). Exemplos: indivíduo do sexo feminino, gênero feminino e desejo voltado para os homens; indivíduo do sexo masculino, gênero masculino e desejo voltado para as mulheres.

de gênero que informam às crianças sobre os padrões sociais aceitáveis e esperados do “ser” menina ou menino.

O que pretendemos mostrar é o quanto estamos envolvidos com imagens, o quanto elas nos fazem rir, chorar, nos emocionam e, nesse movimento de sedução, também nos ensinam e nos condicionam. O nosso olhar passa a julgar o que é normal e natural a partir da profusão de imagens que nos rodeiam diariamente. Imagens são, portanto, pedagogias e, nesse sentido, a crítica à elas se torna indispensável. (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p. 61).

Ao pesquisarmos em um buscador virtual por imagens a partir da expressão “educação infantil”, temos como primeiro resultado a Figura 1 e, ao clicar nela, somos direcionados ao site da Câmara Municipal de Formiga-MG:

**Figura 1:** Educação Infantil no buscador virtual de imagens



**Fonte:** Formiga/MG (2020)

Ao analisarmos essa imagem sob uma perspectiva crítica, o primeiro elemento que nos salta aos olhos é a predominância da representação de meninos. Das oito crianças representadas há somente duas meninas. Os meninos são inseridos na representação e menção a atividades exploratórias, de escrita, matemáticas e esportivas enquanto que às meninas são denotadas atividades como música e sentimentos. Destacamos também a diferenciação das vestimentas para cada gênero, o fato de todas elas serem brancas e não haver crianças com deficiências.

[...] aprendemos a ser o que somos a partir da cópia de modelos que são veiculados em vários espaços. Copiamos sempre e, nesse sentido, as meninas, com seus brinquedos e brincadeiras, recebem uma formação que as orienta a repetir os comportamentos e atividades da mãe, enquanto os garotos permanecem à sombra do pai. Filmes, livros didáticos, propagandas, revistas, jornais, enfim, todas as mídias reafirmam o modelo heterossexual. (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p. 59)

Nossas análises parecem convergir com as observadas no trabalho de Vieira e Altmann (2016), no qual as autoras analisaram como o brincar vem sendo entendido na

produção de conhecimento sobre a Educação Infantil e, inspiradas nas ideias de Medeiros (2003) e Wajskop (1996), destacam que encontraram

**exemplos que ilustram traços de uma normatização que incide sobre os espaços, ações e corpos das crianças.** Dentre esses, **apontamos a estética escolar que busca internalizar predisposições**, como a disposição **separadas** das lancheiras de **meninas e meninos [...]** **São ações como essas que irão refletir nas mais diferentes formas nas relações que as crianças estabelecem umas com as outras, com o brincar e também com o seu corpo**, pois, são também formas de se educar o corpo. (VIEIRA; ALTMANN, 2016, p. 148, grifos nossos)

O artigo de Carvalho e Guizzo (2016), problematizou as políticas curriculares da Educação Infantil no que se refere às questões de gênero e sexualidade e discutiu a maneira como as professoras concebem o trabalho com tais questões, por meio de entrevistas semiestruturadas. As falas de algumas docentes de Educação Infantil que os autores entrevistaram contribuem para as reflexões aqui postas. A citação abaixo refere-se às ações de uma professora entrevistada que descreveu uma situação vivenciada na escola: um menino se vestiu com algumas roupas e brincava de ser uma cantora; a professora relatou ficar sem saber como agir. Vejamos a análise dos autores sobre o relato da professora:

[...] existe uma evidente preocupação de caráter homofóbico da professora, com a possibilidade de Felipe vir a ser gay. Esquece-se completamente que o menino tem cinco anos de idade e que em tal faixa etária o jogo simbólico e as brincadeiras de faz de conta (em que as crianças assumem diferentes papéis sociais) fazem parte de sua vida enquanto criança (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 198).

A questão é que Felipe escolheu ser a funkeira Valeska Poposuda e isso foge ao controle que a professora e os demais integrantes da equipe escolar pensam ter sobre o seu corpo. Além disso, outra questão importante a ser destacada é a busca pelo histórico familiar do menino. A identificação de um irmão gay na família, de certo modo, corrobora com os investimentos que a escola realiza na busca da normalização do menino, pois existe o receio de que Felipe se torne igual a seu irmão (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 199).

Os autores ainda apresentam relatos de outras posturas de professoras e/ou funcionários sobre a situação do menino ao avistarem-no na formação da fila, destacando o deboche, o riso o apontamento da criança e, de certa forma, sua ridicularização, sendo tais fatos uma elucidação da afirmação de Louro (2000) sobre o incentivo à sexualidade “normal”, que pode ser vista como uma imposição da qual resulta a inferiorização e o escárnio de qualquer característica que fuja ao estrito modelo ideal.

Ainda, para além das questões já explicitadas, não podemos nos furtar a pensar sobre as descobertas e explorações corporais que as crianças desenvolvem e, a partir delas, refletirmos também em como a escola torna-se vigilante da sexualidade das crianças na Educação Infantil. As idas ao banheiro, a hora do sono, as preferências

amistosas que as crianças estabelecem umas com as outras e com os adultos da escola, os toques e carinhos provenientes dessas relações, enfim, há diversas problematizações e inferências que podemos retirar dessa “normalização” apenas adentrando e conhecendo um pouco do universo escolar.

Sobre uma situação em que duas crianças, um menino e uma menina, foram vistos sem roupa, e que também aparece nos relatos de uma professora entrevistada por Carvalho e Guizzo (2016), temos a seguinte análise:

Ter visto o casal de crianças de quatro anos de idade sem roupa no banheiro torna-se o estopim para uma série de medidas de segurança a serem tomadas pela docente. A primeira medida é a de orientar as crianças, a segunda é a de restringir a saída para o banheiro e a terceira é a de informar as famílias do problema ocorrido. A visualização das crianças no banheiro assume conotação sexual, independentemente da idade delas (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 199).

A respeito das exemplificações da “normalização”, que na verdade são imposições que ocorrem no dia a dia da Educação Infantil, corroboramos os seguintes dizeres:

Enquanto professores(as) e educadores(as), é muito provável que nossas atitudes e nossas opiniões produzam efeitos sobre nossos alunos e alunas, ou seja, eles(as) aprendem não só a partir dos conteúdos curriculares com os quais trabalhamos, mas também a partir dos posicionamentos que tomamos. Então, mesmo que não intencionalmente, várias situações com as quais nos envolvemos e as quais colocamos em prática ensinam e dizem sobre gênero, sexualidade, diferença e educação (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 199).

As crianças trazem consigo para a sala de aula suas opiniões, seus comportamentos e suas atitudes que, muitas vezes, passam despercebidas dos adultos em geral e por aqueles que não respeitam e/ou diminuem a infância como uma fase vazia de sentido, significado e cultura. Porém, compartilhamos da visão de que o ser se constitui parte do gênero humano a partir de suas relações com o mundo. Nessas relações é transpassado pela cultura, pelos valores, pela economia, pela política e aceita, questiona, subverte e ressignifica seus modos de existência em sociedade.

Sobre a insistência da escola em conter e controlar a sexualidade dos alunos, Louro (2000) afirma que ainda que as crianças se apropriem de elementos que construam uma coerência entre sexo, gênero e desejo (sexualidade), as aproximações entre corpos, a explicitação dos desejos e o questionamento da própria noção de corpo sexuado são, constantemente, fiscalizadas pelos discursos pedagógicos produzidos pela escola e tais estratégias acabam por conter a sexualidade dos educandos.

É preciso manter a "inocência" e a "pureza" das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. 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. De algum modo são indivíduos "corrompidos" que fazem o contraponto da criança inocente e pura (LOURO, 2000, p.17, aspas da autora).

Os indivíduos “corrompidos”, tal como explicitado por Louro (2000), são alvos constantes de vigilância e, muitas vezes, tornam-se estigmatizados e passam por processos de exclusão educacional por se “desviarem” desse imaginário popular da criança pura e inocente. Logo, nos parece evidente que as atitudes, falas e atividades pedagógicas que são desenvolvidas junto às crianças de 0 a 5 anos são também uma das maneiras pelas quais elas se constituem, conhecem o mundo e as pessoas e podem (ou não!) questionar as ações e os pensamentos humanos.

Na sociedade atual, muitas são as formas de se relacionar com o mundo: a família, a escola, a internet, a televisão, os livros, as histórias orais, entre outras. Assim, as crianças que estão na escola são sujeitos que assimilam, constroem e questionam a cultura a partir de sua realidade sociocultural e que, portanto, manifestam-se a partir da ressignificação que fazem de seus contatos com o mundo.

Os estereótipos de gênero, bem como as relações de gênero, constituem-se em um processo sociocultural no qual estão implícitos diversos outros mecanismos e discursos: médicos, biológicos, educacionais, biopolíticos, entre outros. Tais construções se dão para e com os humanos a partir das relações que estabelecem uns com os outros. Dessa forma, podemos notar como pouco a pouco tais estereótipos e as relações de gênero vão sendo apreendidas, questionadas e transformadas pelas crianças nas instituições de Educação Infantil.

Retomando os dizeres de Louro (2000) sobre os indivíduos “marcados” ou “corrompidos” que fazem o contraponto à ideia da criança inocente e pura, pensemos em algumas questões do cotidiano da escola.

O trabalho de Ruis (2015) apresenta algumas falas de crianças em que evidencia suas ações, seus desejos e contatos entre pares que revelam os estereótipos e as relações de gênero. A autora observou também como tais questões se relacionavam às ações docentes percebidas pelas crianças.

Sobre o que mais gosta de brincar na companhia dos meninos citados, prontamente Alice respondeu: — De nada. Eu não brinco com meninos! (Alice). [...] Diante das considerações da garota a respeito da existência de cores femininas e cores masculinas, e da influência desses padrões em suas preferências, questionamos Alice sobre o seu pensamento acerca das cores. A menina prontamente respondeu: —Porque é bonito cor de menina! [...] de menino não é bonito! (Alice) (RUIS, 2015, p.161).

Percebemos na fala de Henrique a preocupação em assumir que gosta de brincar com bonecas, provavelmente pelo temor de ser julgado como um desejo inadequado para meninos. A sua fala e a sua postura demonstram estar

pautadas em expectativas quanto ao tipo de brinquedos e brincadeiras mais adequados para o seu sexo (RUIS, 2015, p. 158).

Ao mesmo tempo, a autora ressalta que as crianças ao brincarem livremente na escola agem de maneira diferente na escolha dos brinquedos com relação ao que brincam/fazem em suas casas e demonstram algumas vezes transcender – ou desconsiderar – as expectativas dos adultos.

Acerca dos brinquedos de sua casa que mais gosta de brincar, Murilo ressalta o seu gosto por bonecas. Contudo, revela que o seu pai não permite que brinque com bonecas e narra com tristeza um episódio em que o mesmo, para proibi-lo, jogou a sua boneca no lixo (RUIS, 2015, p. 163).

Em relação a suas preferências dentro do ambiente escolar, Murilo conta que seus brinquedos preferidos na escola são o lego, uma televisão de brinquedo e bonecas. — Lego... Eu gosto de... [silêncio – concentrado guardando as massinhas] fazer castelo [...] É... [pensativo – silêncio] é... Eu gosto de... de... de... de televisãozinha... É... e boneca (Murilo). (RUIS, 2015, p. 163).

Nas ações pedagógicas e nas intervenções dos adultos durante as atividades e brincadeiras das crianças evidencia-se o poder dos discursos normativos sobre os corpos, os desejos e as identidades. Como exemplo, temos a divisão de filas e divisão de materiais e/ou brinquedos que se pautam no gênero; os bebês em processo de desfralde quanto ao incentivo das posições de urinar, meninos de pé e meninas sentadas; a formação de equipes em jogos e brincadeiras colocando meninas a competirem com meninos, sem mesclá-los; esses exemplos, entre outros, são passíveis de análise.

[...] as formas de controle disciplinar de meninas e meninos estão intrinsecamente relacionadas ao controle do corpo, à demarcação das fronteiras entre feminino e masculino e ao reforço de características físicas e comportamentos tradicionalmente esperados para cada sexo nos pequenos gestos e nas práticas rotineiras da educação infantil (FINCO, 2010, p.126).

A respeito das formas de controle disciplinar, Ruis (2015), analisou ainda como se dá a construção das relações de gênero a partir das narrativas de crianças da Educação Infantil sobre suas preferências e desejos, articulando-as às vozes e práticas de um professor e uma professora que atuam junto a elas. A autora destaca que nas atividades pedagógicas desenvolvidas, muitas vezes, faz-se uso de estereótipos de gênero, citando alguns exemplos como: uma lista de palavras escritas diferenciadas para meninos e meninas, partindo da premissa de que possuem gostos diferentes. Seu trabalho enfatiza também a percepção de algumas práticas dicotômicas relacionadas ao cotidiano das crianças na escola: as filas entre meninos e meninas, os ajudantes de sala sendo sempre um menino e uma menina por dia, a separação dos objetos, materiais e a organização das atividades pautadas no gênero das crianças.

Ainda, sobre as relações de gênero estabelecidas pelas crianças no dia a dia escolar, evidencia-se como desde a mais tenra idade as crianças vão sendo alvo de

processos que envolvem o dispositivo da sexualidade e que sua constituição enquanto sujeitos é duramente marcada por esses discursos, essas ações e observações.

Desde muito cedo, as meninas e os meninos passam por um minucioso processo de feminilização e de masculinização de seus corpos, comportamentos e modos de ser. Ao observarmos o dia a dia na escola, apreendemos as relações sociais e as interações entre adultos e crianças, relações essas, marcadas pela existência de práticas de controle dos corpos das meninas e dos meninos. Assim, as meninas e os meninos são ensinados a gostarem de coisas distintas, a fazerem coisas distintas, a desempenharem funções diferentes. O sexo é bastante utilizado como critério de organização dos tempos e espaços, objetivando a condução das atividades e a manutenção da disciplina, deixando à margem as possibilidades de interação entre as crianças e entre as crianças e os adultos. (RUIS, 2015, p. 200).

Como professora da Educação Infantil não posso me eximir de trazer alguns breves exemplos que demonstram como a construção do preconceito e da discriminação, aliados aos discursos normalizadores, são fortemente presentes na escola e contribuem para a manutenção de alguns mecanismos de subjugação.

Quando lecionei em uma turma de 5 anos me deparei com alguns questionamentos das crianças, como, por exemplo: “Tia, você é casada?”; “você tem namorado?”; “você é menino ou menina?”; “você tem quantos filhos?”; “você gosta de videogame e de skate? Isso é coisa de menino”. As perguntas relacionadas ao matrimônio e aos filhos foram feitas em sua maioria pelas meninas, as demais se intercambiavam entre eles. Nestas questões, percebia a construção de alguns estereótipos sobre o que significa e/ ou se valoriza no gênero feminino, explicitados por crianças de 5 a 6 anos de idade.

Devo aqui esclarecer algumas inquietações vividas diante desses questionamentos, por me autoidentificar como lésbica não-binária. No início do ano letivo, quando soube que trabalharia com crianças maiores e não mais com bebês que estão se iniciando na fala, defrontei-me comigo mesma em um misto de alegria, medo, vergonha, ansiedade, e outros tantos sentimentos que à época nem consegui nomear, imaginando o que responderia às crianças: “sim, sou casada com uma mulher”, ou “não vamos falar disso, é algo pessoal e não interessa em sala de aula”, ou “sou casada, sem mais explicações”.

Ao pesquisar a docência de professoras que se identificam como lésbicas, percebi como esses sentimentos eram fruto justamente dos discursos e das práticas heteronormatizadoras, aos quais estamos envoltos:

[...] as professoras lésbicas, ou que se relacionam com outras mulheres, que estão em efetivo exercício de suas funções no magistério, são, muitas vezes pressionadas a permanecer invisíveis, e sua identidade não deve se tornar pública. Na perspectiva heteronormativa, a professora lésbica deve agir de modo a não gerar perguntas e não levantar questionamentos sobre sua vida pessoal, seu final de semana, suas férias, seus relacionamentos pessoais. Deve

evitar, por exemplo, usar uma aliança ou qualquer sinal que possa identificar ou levantar indagações em relação à sua condição. Essa rotina de trabalho que se apresenta como verdadeira fonte de sofrimento psíquico é, na realidade, bastante comum na área da educação para trabalhadores/as e, mais particularmente, docentes LGBT (FREITAS, 2018, p. 48).

Apesar de sempre nos posicionarmos pela vida, existência e visibilidade das pessoas dissidentes da heterossexualidade<sup>25</sup>, também sofremos ao longo de nossa vida, pessoal, acadêmica e profissional, injúrias, violências e julgamentos de caráter lesbofóbico. Essas vivências nos deixam marcas e sentimentos que precisam ser ressignificados a todo momento.

Após alguns dias de conflito interno e depois de pedir ajuda à minha namorada, aos familiares próximos e de ter ouvido palavras de incentivo e outras que me orientavam justamente a mascarar minha identidade, percebi a importância de me posicionar verdadeiramente diante das crianças, percebi que estava me diminuindo por traumas que imaginava estarem superados. Mais do que a performatividade e a orientação sexual, também pensei como as famílias e as gestoras da escola receberiam uma professora que, para além dessas características, ainda “ousava” falar abertamente sobre educação sexual com as crianças.

Assim, quando finalmente fui apresentada às crianças e percebi a sinceridade com que falavam de si, sobre suas férias, suas angústias com a escola, suas famílias, decidi de uma vez por todas me posicionar quanto à orientação sexual, caso o assunto surgisse, pois se há algo que pedagógica e humanamente discordo é que se minta para uma criança. Não demorou muito para que se sentissem à vontade para me fazerem perguntas e então, consegui responder aos seus questionamentos e aproveitei para falar-lhes sobre a homossexualidade, o consentimento, o respeito e o amor.

Fato curioso é que quando lhes disse que namorava uma mulher, uma das alunas gritou, rindo: “A tia Thaís é sapatona!” , confesso que foi difícil manter a serenidade naquele momento, mas tal situação possibilitou que falássemos sobre as injúrias e determinadas palavras que são utilizadas para menosprezar e violentar as pessoas homossexuais, ainda que algumas delas não se importem de serem assim chamadas, dependendo do contexto.

Ao se falar sobre a violência relacionada a questões de gênero e homofobia, abriu-se um espaço para o questionamento de normas muitas vezes reproduzidas pela escola, tais como o uso de cores determinadas ou brincadeiras liberadas ou não para meninos ou meninas, uso de roupas,

---

<sup>25</sup> Pessoas que divergem da heterossexualidade, por exemplo, as denominadas de orientação sexual bissexual, homossexual, assexual.

comportamentos admitidos para garotos e não para garotas e vice-versa (FREITAS, 2018, p. 61).

Para além disso, algumas vezes compartilhei com as crianças o momento de recreio. Em um desses dias me dei conta de que, apesar de nossas conversas em sala de aula, alguns meninos, meus alunos, estavam fazendo chacota com um colega, chamando-o de “menininha” e uns aos outros de “viado”. Ao voltarmos para as atividades da sala de aula questionei às crianças sobre o porquê de tal tratamento aos colegas. As respostas para o termo menininha foram diversas: “porque ele só chora, igual menininha”; “porque ele não corre rápido, corre igual menina”. Questionei-os então sobre o termo viado e obtive as seguintes respostas: “viado é um menino que parece menina”; “é um homem que se veste de mulher e fica fazendo gracinha”, “é um bicho que tem chifre grandão”; e, o mais inusitado: “é quando dois homens encontram e dão soquinho com a mão”. Este último comentário, confesso, necessitei de uma explicação maior por parte da criança. Após a explicação dela compreendi que era um tipo de cumprimento entre seu pai e os amigos que, ao se verem, diziam um ao outro: “E aí, viado?!” e tocavam as mãos<sup>26</sup>.

Sobre a representação do homem homossexual narrada pelas crianças, percebi certa naturalização do termo “viado” para nomear homossexuais masculinos como um tipo de “zoeira”; também é usado como uma forma de xingamento entre crianças; a nomenclatura é, entre outros, proveniente da estereotipia preconizada pela mídia ao retratar homens gays. Tal fato nos remete a pensar a injúria como constitutiva da subjetivação de crianças.

O preconceito e a discriminação, oriundos da injúria como ato linguístico, produz efeitos performativos, isto é, como um efeito separador entre os “estigmatizados” e os “normais”. Tal efeito atua na produção dos sujeitos e seus corpos “fazendo esse corte entrar na cabeça dos indivíduos. A injúria me diz quem sou na medida em que me faz ser o que sou” (ERIBON, 2008, p. 29).

No artigo de Ferrari e Castro (2014, p. 25) encontramos uma breve caracterização de como seja vivenciar a homossexualidade na escola:

[...] além das/os estudantes e docentes autoidentificados como gays e lésbicas, qualquer pessoa pode sofrer homofobia na escola, desde que suas atitudes causem suspeitas quanto à sexualidade. A homofobia manifesta-se, assim, nas piadas, insultos e xingamentos, nas violências físicas, psicológicas e morais sofridas pelos sujeitos em função da suspeita de que não sejam heterossexuais. As homossexualidades estão presentes nas escolas, seja como tema, que emerge nas conversas e nas discussões em sala de aula, ou como fato, quando

---

<sup>26</sup> Algumas ações pedagógicas foram desenvolvidas com as crianças durante todo o ano letivo, porém não cabe mencioná-las aqui para não nos alongarmos demais em exemplos.

há sujeitos classificados ou autoidentificados como homossexuais.

Sobre a homossexualidade vivenciada por alunos, Ferrari (2003) relata algumas observações realizadas durante seu estágio em uma instituição escolar de Ensino Fundamental - anos finais. O autor explicita diversas situações vivenciadas por um aluno, definido pelos colegas como homossexual, bem como as atitudes docentes dispensadas a esse garoto:

Nessa turma, especificamente, havia uma professora que lecionava Ciências e que resolvera "curar" o Rodolfo, como ela própria dizia. Fazia parte do seu "tratamento", realizado durante as aulas e na presença de todos os alunos, mandá-lo ler ou falar novamente, quando ele lia ou se colocava em função de alguma questão, mas com "voz e jeito de homem". Quando esse aluno se dirigia à frente da sala, fosse para jogar algo no lixo, fosse para ir ao quadro, a professora mandava-o "andar igual a homem", entre outras formas de discriminação, que funcionavam como respaldo para que os demais alunos continuassem a discriminá-lo, para além da aula de Ciências. (FERRARI, 2003, p. 93).

Referente às suspeitas da homossexualidade, pensemos nas crianças da Educação Infantil que, como vimos anteriormente, são vistas como desviantes quando transcendem ou não correspondem às expectativas de gênero impostas pelo binarismo masculino/feminino. Tratemos, portanto, de compreender como a instituição escolar é vivenciada pela criança "afeminada" apresentando, primeiramente, a noção de performatividade de gênero, desenvolvida por Butler (2015) no campo de estudos da teoria *queer*<sup>27</sup>, e, em seguida, com a análise de algumas situações que envolvem a performatividade de crianças no espaço escolar.

Garcia e Britto (2018, p 1322-1323), ao trabalharem com as ideias de Butler (2015) sobre a performatividade, escrevem que esta

Em suma, diz respeito aos atos, gestos e atuações que, repetidos com base nas normas regidas pela heterossexualidade reprodutora, buscam enquadrar os sujeitos arbitrariamente em modelos binários, coerentes e inteligíveis de sexo, gênero e desejo. Todavia, esse é um processo contingente e imprevisível, pois possibilita tanto a manutenção dessas normas como possibilidades de ressignificações e deslocamentos.

A partir dessa noção, pensemos na criança "afeminada", portanto, vista como dissidente à heteronormatividade. Garcia e Brito (2018) destacam que essas crianças/jovens sofrem uma exclusão do processo de escolarização, por parte de colegas e professores:

Em outras palavras, estão presentes em matéria/corpo, mas não participam ativamente das tarefas, ou quando tentam são constrangidos(as) e

---

<sup>27</sup> Em linhas gerais, a teoria *queer* pode ser compreendida como uma teoria que "permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação" (LOURO, 2001, p. 550).

intimidados(as) pelos(as) colegas, o que denuncia um processo de exclusão primária que pode se estender – caso ainda não tenha se pulverizado – para as demais disciplinas e atividades escolares, diminuindo cada vez mais a participação, a vontade e a motivação de estar presente daquele(a) aluno(a), maturando, assim, o processo de evasão escolar (GARCIA; BRITO, 2018 p. 1329).

Oliveira (2018, p. 176) discorre sobre como a criança “afeminada” elimina um projeto de futuro, pois “o futuro [...] só pode ser aceitável se corresponder à norma cis heterossexual branca”. A autora segue discorrendo sobre como os olhares e as atitudes dirigidos à criança “afeminada” ensinam às demais que ela deve ser marginalizada e expõe que, a partir da identificação dessa criança percebida como “desviante”, inicia-se uma guerra contra possibilidades de ser criança, uma guerra pautada na ideia de que a criança é sempre um corpo a ser governado e que não possui o direito de se autogovernar. Ao trabalhar com as ideias de Dorneles (2010), Ramirez e Marín-Díaz (2007), a autora escreve que

Os padrões de normalidade tomam como modelo a “infância universal” e que deve servir de modelo para todas as outras. À medida que se afasta desse modelo – branco, cis heterossexual, magro, sem problemas de saúde física e mental e de classe média –, a criança passa por um processo em que é vista como representante de uma “infância perigosa” por colocar as infâncias universais em risco (OLIVEIRA, 2018, p. 173).

Preciado (2013) traz algumas reflexões importantes ao falar sobre qual é a criança que está sendo defendida quando os adultos falam sobre a infância: a criança heterossexual e que corresponde às normas de gênero! O autor enfatiza que o que se defende não é de fato a existência, liberdade e direitos da criança, mas sim a manutenção do padrão heteronormativo como única possibilidade passível de um futuro promissor à humanidade, tal padrão é vinculado à reprodução humana e aos discursos religiosos.

Os defensores da infância e da família apelam à família política que eles mesmos constroem, e a uma criança que se considera de antemão heterossexual e submetida à norma de gênero. Uma criança que privam de qualquer forma de resistência, de qualquer possibilidade de usar seu corpo livre e coletivamente, usar seus órgãos e seus fluidos sexuais. Essa infância que eles afirmam proteger exige o terror, a opressão e a morte. (PRECIADO, 2013, p. 1)

Outros questionamentos instigantes propostos pelo autor para reflexão são os seguintes:

Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança queer, bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero? (PRECIADO, 2013, p. 1)

Diante das colocações anteriores, é possível percebermos como a norma da heterossexualidade reprodutiva e todas suas implicações individuais, sociais e históricas incidem sobre a humanidade, desde que nascemos e por todos os processos que vivenciamos no decorrer de nossas vidas. Assim, a maneira como nos vestimos, nos posicionamos nas relações interpessoais, sociais e políticas, nossos comportamentos, enfim, nossa vida, é inevitavelmente permeada pelas relações, conflitos e resistências culturais, a partir do contato com outros seres humanos, com o conhecimento científico e com todo o universo de informações e práticas que nos rodeiam. As crianças, como vimos, não escapam às expectativas e práticas heteronormativas consolidadas histórico-culturalmente pelos adultos; tais ações perpassam suas vidas e mediam os contatos e as descobertas das crianças com o mundo.

[...] a construção da identidade é tanto um processo simbólico quanto um processo social que tem efeitos ou consequências materiais na vida dos sujeitos. Consequências e efeitos concretos, que, nesse caso, são os processos de regulação, normalização e fronteiras permitidas que se estabelecem sobre os gêneros e as sexualidades na vida dos sujeitos (FURLANI, 2007, p.282).

Logo, não podemos nos esquecer que “é recente [...] o entendimento de que a expressão sexual infantil pode ser válida, positiva e merecedora de sua inclusão no currículo escolar, desencadeando a sistematização de atividades pedagógicas voltadas à educação sexual infantil” (FURLANI, 2008a, p. 58). Mesmo com esse recente reconhecimento, ainda percebemos como a sexualidade é tratada como um tabu que se faz presente na formação das crianças. A sexualidade ser considerada como um tabu, para nós está relacionado ao fato dessa questão balançar estruturas históricas das relações de poder e saber e colocar em xeque as concepções normalizadoras dos corpos e das vivências humanas, e, portanto, dar nova significação e produzir reconhecimento aos excluídos considerados até então como “diferentes e minorias”.

[...] na Escola, “sexo”, “sexualidade” e, acrescento, “gênero”, são assuntos, ao mesmo tempo, de difícil abordagem e de completo fascínio. Mexem com o pavor e o pânico das/os educadoras/res mais conservadoras/es e desatentas/os, ao mesmo tempo em que aguçam e estimulam desejos e prazeres de um mundo, para muitos, pouco explorado, desconhecido ou ignorado (FURLANI, 2007, p. 275)

Pensemos no conceito de desenvolvimento integral da criança, apresentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 22).

Ora se as questões afetas ao corpo, aos desejos, à reprodução humana/animal, as desigualdades de gênero, à violência sexual infantil, à violência de gênero, à homofobia, à transfobia, ao racismo, entre tantas outras questões, são temas que compõem o desenvolvimento integral da criança como se desenvolvem tais temáticas junto às crianças que frequentam a Educação Infantil? Ou será que tais questões são vistas como não pertinentes por serem compreendidas, como Louro (2000) nos revela, por meio da concepção de criança pura e inocente que não é transpassada de forma alguma pelo dispositivo da sexualidade?

A educação sexual, como vimos, há muito ocorre nas escolas brasileiras, todavia muitas vezes de forma não intencional, isto é, de modo assistemático, de maneira informal e não explícita, pautada, via de regra, em práticas e discursos heteronormativos. A intencionalidade da educação sexual prevê a sistematização e continuidade do tema, sendo

[...] entendido como um processo sistemático e continuado de intervenção, o qual deveria oferecer não apenas as informações científicas sobre sexualidade, mas proporcionar também espaços de discussão e reflexão que podem auxiliar os adolescentes a questionar mitos, tabus e preconceitos na tentativa de ajudar a escola a superar os obstáculos que se interpõem entre ela e a aprendizagem dos alunos (MAIA; EIDT; TERRA; MAIA, 2012, p. 152).

Justificamos a presença da **educação sexual intencional** como uma forma de aprendizado e transformação social, portanto “ao invés de educar para homogeneizar ou alocar confortavelmente cada um em uma gaveta, estejamos começando a aprender a nos transformar por meio das diferenças” (MISKOLCI, 2012, p. 49). O trabalho intencional com educação sexual na escola desde a infância se justifica também, em linhas gerais, por todo o sofrimento, as angústias, os desejos, as dúvidas, as curiosidades, as experiências e as exclusões que incidem sobre os processos educacionais contemporâneos e, portanto, na constituição da vida humana. Dessa forma, como vimos ao longo do texto, a educação sexual – ainda que não intencional – se faz presente na escola e produz efeitos significativos sobre os indivíduos e à sociedade. Por esta razão é que o presente trabalho se intitula “Todas somos educadoras sexuais”, pois, de maneira consciente/intencional ou inconsciente/não intencional estamos educando sexualmente as crianças com nossas falas e ações cotidianas.

Para além do que expusemos até o momento, percebemos também, como parte da educação sexual e do desenvolvimento integral da criança, outros comportamentos e questionamentos feitos por elas e que se apresentam na escola como, por exemplo: a construção/assimilação e desconstrução das relações e dos estereótipos de gênero, das

expressões artísticas, do uso dos sanitários, do consentimento ou não-consentimento, das relações afetivas, dos preconceitos, da participação em jogos e brincadeiras, dos questionamentos sobre a gestação e o nascimento, entre outros.

É necessário desconstruir a lógica binária na apresentação do mundo para as crianças. Enquanto os brinquedos e as brincadeiras forem associados a significados masculinos e femininos, que hierarquizam coisas e pessoas, apresentaremos a meninos e meninas significados excludentes (FINCO, 2010).

No Brasil, a Educação Infantil possui currículo oficial que é organizado e regido por leis educacionais específicas da Federação, dos Estados e Municípios. Na subseção seguinte tratamos desses dispositivos jurídico-educacionais apresentando e discutindo cada um deles para evidenciar seus posicionamentos relativos à educação sexual das crianças.

## ***2.2 A educação sexual nos currículos da Educação Infantil***

Para discutir a Educação Infantil e seus currículos<sup>28</sup>, compete-nos primeiramente delinear alguns aspectos relacionados ao processo de escolarização de crianças e bebês. Ao longo de sua história a Educação Infantil passou por diversos momentos que se associam à concepção de criança e de sociedade “manifesta no atendimento assistencialista, passando pelo atendimento compensatório ou preparatório e, no tempo presente, com a concepção educativa que legalmente engloba cuidados e educação” (GUIMARÃES, 2017, p. 84).

Apesar dos notórios avanços quanto à perspectiva educacional, ainda persiste nos discursos do senso comum, a interpretação de que a Educação Infantil é um direito dos responsáveis pela criança para que possam trabalhar ou que essa etapa tem o intuito de, simplesmente, promover a socialização das crianças. Tal direito ainda não é por muitos considerado como um direito da criança, independentemente da ocupação e/ou do desejo daqueles que se responsabilizam por ela em sua esfera familiar.

A infância nem sempre foi compreendida como hoje, haja vista os notórios avanços das esferas políticas e educacionais. Em realidade, sua concepção foi, ao longo dos tempos, sendo construída. Assim, mudanças importantes são percebidas, no Brasil, em relação à concepção de criança pequena, com a valorização gradativa da infância, e, especialmente, em relação ao que seria um atendimento voltado para essa criança (CARRIJO, 2008, p. 86).

---

<sup>28</sup> Usaremos currículos, no plural, por compreendermos que para além do currículo nacional, atualmente a BNCC (2017), existem os currículos municipais e estaduais que orientam para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Segundo Guimarães (2017), a partir da década de 30 torna-se crescente a participação do Estado na assistência à infância, isto porquê, após a crise cafeeira de 1929, as modificações sociais, políticas e econômicas e os conflitos de interesse entre a burguesia, a classe trabalhadora e o Estado, tornam-se determinantes para o atendimento à infância brasileira. Assim, a autora destaca que “o caráter do serviço oferecido era de cunho assistencialista, bem como conservavam as tendências de atendimento médico e não se falava em educação das crianças de zero a seis anos” (GUIMARÃES, 2017, p. 104).

O paradigma assistencialista das instituições escolares foi paulatinamente sendo modificado. Segundo Guimarães (2017), na década de 70 a Educação Infantil passa a ser reconhecida pelo Estado, ainda que não houvesse legislação específica sobre os direitos da criança e sobre os deveres do Estado com relação a ela. A ampliação do atendimento por meio das políticas governamentais visava a preparação para a entrada da criança no ensino escolar, isto devido ao alto número de evasão e repetência das crianças das classes pobres no ensino primário.

Perante esta conjuntura, a educação pré-escolar é apontada como solução das carências culturais destas crianças para que consigam sucesso no ensino escolar. Constitui-se, então, no Brasil, uma política de atendimento à infância pautada na preparação, na educação compensatória para a inserção da criança no ensino escolar; um modelo de atendimento em massa, com menor custo possível, a fim de atender um maior número de crianças das camadas populares, o que denota a presença dos interesses neoliberais dos organismos internacionais (GUIMARÃES, 2017, p. 112).

Na década de 1990, a Educação Infantil passou a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), acompanhada pela primeira vez de norteadores das práticas pedagógicas voltadas para a formação integral do indivíduo e apresentando pressupostos teóricos sobre o que seja a infância e sinalizando para a preocupação com o desenvolvimento integral da criança por meio de sua educação, pautada na tríade do **cuidar-brincar-educar** (BRASIL, 1996).

Tal mudança de paradigma mostra-se teoricamente consolidada. Já no que concerne à prática, concordamos que

[...] as visões dos professores de menores de sete anos de idade sobre criança e infância são juízos que abonam (ou não) determinados modos de compreendê-la e, conseqüentemente, de proporcionar atendimento e de educá-la por meio das práticas escolhidas (GUIMARÃES, 2017, p. 84).

Sobre a frequência das crianças nas escolas ressaltamos que no ano de 2009 houve alteração do artigo 4º da LDB (BRASIL, 1996) e foi instituída a obrigatoriedade da

Educação Infantil para as crianças a partir dos 4 (quatro) anos de idade na modalidade “pré-escola”. Aos responsáveis pelas crianças de 0 a 3 anos a matrícula nas instituições escolares é facultativa, mas o atendimento, ainda que não obrigatório, ocorre em creches. Os municípios são responsáveis pela oferta da Educação Infantil, em creches e pré-escolas, conforme especifica o art. 11 dessa mesma lei.

A obrigatoriedade de frequência, embora prevista em lei, ainda é um desafio às políticas públicas educacionais que, não raro, esbarram em questões estruturais, políticas e financeiras e não garantem vagas para todas as crianças. Segundo dados do ano de 2018, coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 92,4% das crianças brasileiras estão na pré-escola, mas apenas 34,2% das crianças de 0 a 3 anos de idade estão matriculadas em creches (IBGE, 2018).

O direito à matrícula das crianças de 0 a 3 anos é uma das metas previstas pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE). O documento prevê que até o ano de 2024, ao menos 50% dessas tenham acesso à Educação Infantil e que se universalize o ensino para as crianças de 4 e 5 anos (BRASIL, 2014). O município de Uberaba, em seu Plano Decenal Municipal de Educação 2015 – 2024<sup>29</sup>(UBERABA, 2015a) vai além, e prevê o atendimento a 100% das crianças de 0 a 3 anos de idade

Meta 1: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e **ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, 100% (cem por cento) das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos até o final da vigência deste PDME** (UBERABA, 2015a, p. 32, grifos nossos).

Compartilhamos, porém, da preocupação de Teixeira e Araújo (2016, p. 113-114) quando nos alertam que as metas de universalização da Educação Infantil não podem simplesmente ser vinculadas ao acesso de vagas, mas deve-se priorizar a preocupação com a qualidade educacional do processo de escolarização dessa faixa etária, respeitando-se a infância, suas especificidades e seus objetivos: “precisamos ter muito cuidado ao discutir o cumprimento da meta de universalizar a pré-escola, para não correremos o risco de reduzir tal desafio ao desafio de criação de vagas, sem a qualidade necessária”

---

<sup>29</sup> O PDME é o planejamento da Educação municipal para o período de 10 anos, do qual constam metas que devem ser desenvolvidas ao longo desses anos através das estratégias elencadas para cada uma das metas. No município de Uberaba, foi instituída uma Comissão técnica dividida em câmaras técnicas de estudo e compostas de forma a articular as redes de ensino municipal, estadual e federal, as instituições privadas e representantes de diferentes segmentos sociais. O documento apresenta 18 metas e diferentes estratégias para que se atinja cada uma delas até o fim da vigência do plano, o ano de 2024 (UBERABA, 2015a).

No Brasil, nas três últimas décadas, acompanhando a preocupação da formação integral das crianças e o caráter educacional da Educação Infantil, podemos dizer que os currículos escolares obtiveram alguns avanços no intuito de visibilizar questões referentes à sexualidade nas práticas pedagógicas, como demonstra o currículo de Uberaba/MG que veremos mais adiante.

Normativas jurídico-educacionais que contemplam e embasam o trabalho em educação sexual foram aprovadas para os diversos níveis e modalidades da Educação brasileira como, por exemplo, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) em seu volume intitulado “Temas transversais”, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a) e o Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2010b) em seu eixo V, intitulado “Educação e Cultura em Direitos Humanos”.

Em âmbito nacional, no que se refere à organização curricular, a Educação Infantil tem, em caráter norteador, os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI) que buscam subsidiar as práticas educativas (BRASIL, 1998). Já, em caráter normativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) se aprofundam em como garantir o direito da criança à aprendizagem (BRASIL, 2010a) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) institui os campos de experiência e objetivos de aprendizagem a serem contemplados nos currículos (BRASIL, 2018b).

No que se refere ao trabalho com sexualidade na Educação Infantil via RCNEI, em seu segundo volume denominado “Formação pessoal e social”, são apresentadas seções específicas intituladas de “Expressão da sexualidade” e “Identidade de gênero” (BRASIL, 1998). Carvalho e Guizzo (2016) destacam que em tais seções a expressão da sexualidade relacionada ao prazer e sua importância para o desenvolvimento psíquico das crianças, bem como a concepção das identidades de gênero para além dos aspectos biológicos do ser humano são apresentadas como temas a serem discutidos.

Cabe enfatizar que, embora os RCNEI (BRASIL, 1998) tenham contribuído para ampliar as discussões acerca de gênero e sexualidade nas instituições da Educação Infantil, o fez silenciando algumas questões, ao não as relacionar diretamente à visão de mundo apresentada às crianças:

Por outro lado, porém, questionamos o fato das questões de gênero e sexualidade serem tratadas apenas em duas seções específicas do RCNEI, como se tais discussões estivessem alijadas dos demais aspectos que dizem respeito ao desenvolvimento das crianças. Por que as questões de gênero e sexualidade não são também abordadas no terceiro volume do referencial?

Gênero e sexualidade não dizem respeito ao conhecimento de mundo? **De que mundo trata o referencial?** Além disso, também destacamos que para além das definições sobre gênero e sexualidade ilustradas no documento, são restritas às orientações que se referem a ação pedagógica no contexto do trabalho cotidiano com as crianças nas escolas. (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 197, grifos nossos).

Já as DCNEI (BRASIL, 2010a), no que diz respeito às discussões sobre as temáticas gênero e sexualidade no âmbito da escola, apresentam o termo gênero somente no item 5 - Concepção de Proposta Pedagógica -, que versa sobre a função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil, e a necessidade de romper com as relações de dominação (CARVALHO; GUIZZO, 2016).

A BNCC (BRASIL, 2018b), no fascículo dedicado à Educação Infantil, apresenta diversos campos de experiências dos quais constam os seguintes direitos de aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Os campos de experiência, segundo o documento, “também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências”. (BRASIL, 2018b, p. 40). São campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Embora inicialmente possamos correlacionar os termos utilizados para designar os campos às temáticas que envolvam sexualidade e gênero, por exemplo, “O eu, o outro e o nós”, percebemos um total silenciamento sobre tais questões ao procedermos com a leitura do documento. O campo de experiência “O corpo, gestos e movimentos”, que também nos dá margem para pensarmos tais questões, expõe mais uma vez o silenciamento do documento sobre as questões de sexualidade e gênero. Neste sentido, corroboramos com a ideia de Monteiro, Castro e Herneck (2018, p. 209):

A base deveria garantir o respeito à identidade de gênero, à sexualidade, à diversidade, da mesma forma como ela propõe o respeito à várias culturas, à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Portanto, quando a mesma desconsidera tal fato, parece estar em direção contrária ao que sugere.

O estudo realizado por Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019), analisou a BNCC de todas as etapas da Educação Básica. Os autores concluíram que se faz alusão implícita e explícita à sexualidade, especificamente, na seção destinada à Ciências da Natureza constante do fascículo dos anos finais do Ensino Fundamental. Tais conceitos aparecem vinculados à saúde e à qualidade de vida, mediante as seguintes habilidades a serem desenvolvidas no 8º ano na área de Ciências:

- (EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.
- (EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.
- (EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).
- (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.
- (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética). (BRASIL, 2018b, p. 349)

Sobre as questões de gênero, os autores constataam a exclusão do termo gênero em todas as etapas de ensino e sobre a diversidade sexual apontam-na como vinculada aos direitos humanos e destacam que carecem de maior aprofundamento teórico, inclusive sobre seus significados. Percebemos essa descrição apontada pelos autores na área de Ciências Humanas do referido documento:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

[...]

4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. [...]

6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018b, p. 357)

Reforçamos o posicionamento de Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019) a respeito do silenciamento do currículo oficial no tocante às questões de gênero e das possíveis consequências que dele podem advir:

Por este ângulo, ao constatar que a BNCC silencia quaisquer discussões sobre gênero, verificamos que o documento oficial vai de encontro às argumentações tecidas pela literatura pertinente, situação que, em última instância, poderá colaborar para a manutenção de misoginia, homofobia, lesbofobia, transfobia, etc., no ambiente escolar (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1548).

Salientamos que, embora a BNCC (BRASIL, 2018b) tenha caráter normativo não exclui ou não invalida as DCNEI (BRASIL, 2010a) por ter sido constituída, tomando-a como princípio; tampouco o faz no que se refere aos RCNEI (BRASIL, 1998), que, por

serem de caráter norteador, podem continuar a ser utilizados a fim de auxiliar as instituições de ensino e os docentes em suas práticas pedagógicas.

No município de Uberaba, foco de nossa pesquisa, as Matrizes Curriculares para a Educação Infantil (UBERABA, 2014a) cumprem o previsto pelo artigo 12, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) que legisla sobre a incumbência de os estabelecimentos de ensino elaborarem e executarem suas propostas pedagógicas. Tais matrizes foram elaboradas com base nos RCNEI e têm por objetivo nortear as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil na rede municipal. Entre os diversos direitos de aprendizagem dos alunos presentes no documento municipal, alguns trazem consigo aspectos relacionados às temáticas da educação sexual, conforme destacamos no quadro 3:

**Quadro 3:** Educação sexual no currículo formal da Educação Infantil no município de Uberaba<sup>30</sup>

<b>Matriz Curricular</b>	<b>Eixo de trabalho</b>	<b>Direito de aprendizagem</b>
Classes de 0 a 3 anos	Conhecimento de mundo	-Falar sobre o dia a dia da família: o que gostam de fazer, onde passeiam, quem leva a criança para a escola, o que fazem quando descansam, dentre outras ações. -Iniciar o processo de compreensão de como se organizam as pessoas dentro dos contextos familiar e escolar. - Identificar graus de parentesco das pessoas mais próximas. -Associar as partes do corpo às ações desenvolvidas por elas: a boca para comer, as mãos para pegar, as pernas para andar etc.
Classes de 0 a 3 anos	Movimento	-Compartilhar descobertas corporais feitas a partir de observações no espelho.
Classes de 0 a 3 anos	Identidade e Autonomia	-Perceber como seu corpo é constituído: suas partes, alguns órgãos e membros mais visíveis e/ou concretos. - Interessar-se em desprender-se das fraldas, para utilizar o penico ou o vaso sanitário.
Classes de 4 anos	Identidade e autonomia	- Perceber que homens e mulheres têm os mesmos direitos e deveres, em relação ao trabalho, ao lazer, à educação etc. -Desenvolver atitude de repúdio a qualquer tipo de discriminação.
Classes de 4 anos	Movimento	-Aprender a usar o corpo como meio de comunicação, expressão artística e relacionamento interpessoal.
Classes de 4 e 5 anos	Natureza e sociedade	-Observar como se organizavam os grupos sociais no passado e como se organizam no presente, em relação aos arranjos familiares, ao sustento familiar, à educação, ao lazer etc. - Reconhecer-se em um corpo.

<sup>30</sup> Embora alguns elementos selecionados para a elaboração do quadro não explicitem, diretamente, menção ao gênero e/ou à sexualidade, apresentam questões a serem problematizadas na educação sexual. Por exemplo, qual o corpo infantil que pode e não pode ser conhecido pela criança? Quais configurações familiares serão apresentadas? Quais são as normalizações realizadas em torno do uso do banheiro pelas crianças?

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as partes que compõem o seu corpo.</li> <li>-Representar seu corpo de diversas formas: desenho, modelagem etc.</li> <li>-Relacionar os cuidados que devemos ter em relação ao nosso corpo.</li> </ul>
Classes de 4 e 5 anos	Identidade e autonomia	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Participar, igualmente, em brincadeiras tidas como de meninos ou de meninas.</li> <li>-Desenvolver atitude de repúdio às iniciativas homofóbicas.</li> </ul>

**Fonte:** Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba- Classes de 0 a 3 anos e Classes de 4 e 5 anos (UBERABA, 2014a), adaptado pela autora, 2021.

As Matrizes Curriculares para a Educação Infantil (UBERABA, 2014a) tanto norteiam o trabalho pedagógico realizado nas instituições municipais, quanto abrem possibilidades para inserção de questões e atividades que contemplem o reconhecimento da diversidade, das identidades, das famílias, do repúdio à homofobia e a importância da equidade entre os gêneros junto às crianças pequenas.

Os direitos de aprendizagem abordados parecem progressistas para a Educação Infantil quando comparados com pesquisas sobre estruturação curricular e educação sexual neste nível de escolarização, pois, “recentemente, fomos aturdida (*sic*) por discursos contra a inclusão dos termos gênero, sexualidade e orientação sexual no Plano Nacional de Educação e nos respectivos planos estaduais e municipais, na grande maioria dos recantos brasileiros” (XAVIER FILHA, 2015, p. 15).

Cabe ressaltar que embora as Matrizes Curriculares para a Educação Infantil do município em que pesquisamos façam menção às temáticas da educação sexual, por outro lado, o Plano Decenal Municipal de Educação 2015-2024 (PDME) (UBERABA, 2015a) não aborda as questões de gênero, sexualidade e orientação sexual, tal como citado acima a partir da análise de Xavier Filha (2015). Tal documento menciona o termo gênero somente na “Estratégia 18.3” que versa sobre a melhoria da qualidade dos serviços das Bibliotecas Municipais e escolares “sem restrições de credo, cor, gênero, idade, deficiências e grau de escolaridade” (UBERABA, 2015a, p. 57).

As discussões sobre o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) (BRASIL, 2014) - que compõem as políticas públicas educacionais- foram marcadas pela disputa e pelos interesses relacionados à retirada de termos como “igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual [...] e suprimiu, em todo o texto, a flexão de gênero, adotando a forma genérica masculina” (REIS; EGGERT, 2017, p. 15). Tal fato se deu não só em âmbito nacional, no momento da aprovação do PNE com a retirada desses termos, mas também em diversos municípios do Brasil durante a elaboração e aprovação de seus respectivos Planos Municipais de Educação.

O trabalho realizado por Mendes (2016) analisou os embates e as falas dos parlamentares envolvidos com a aprovação do PNE, durante o ano de 2014, a respeito das questões de gênero e sexualidade. A autora analisa que muitas falas desses sujeitos revelam o medo da homossexualidade, o medo de lidar com as diferenças e a vinculação de tais argumentações a discursos que fogem ao campo acadêmico e adentram tão somente ao campo das concepções religiosas.

Encontramos argumentos que indicam um medo da “destruição da família”, um medo de que a educação possa problematizar a heteronormatividade no campo das relações afetivas. Vimos um medo que expressa uma grande homofobia “maquiada” por frases e afirmações de respeito ao outro [...] (MENDES, 2016, p. 66).

Foi nesse contexto político que vimos explodir no Brasil o uso do termo “ideologia de gênero”,<sup>31</sup> o qual foi usado por muitos parlamentares como justificativa para retirada das palavras e expressões que mencionamos anteriormente. Para além disso, os parlamentares aliaram a fantasiosa “ideologia de gênero” ao “marxismo”. Daí também deriva o reconhecimento e fortalecimento de um certo grupo intitulado “Movimento Escola Sem Partido”<sup>32</sup>, do qual alguns deputados, senadores, prefeitos e vereadores fazem parte e é composto também por setores das esferas civis e sociais que, segundo Mendes (2016, p. 142) “intenciona tirar toda e qualquer autonomia dos/as professores/as em sala de aula. Esse movimento traz em seu bojo os mesmos preconceitos e antagonismos com relação às temáticas de gênero e orientação sexual”.

Podemos então, a partir do conhecimento até agora partilhado, questionar se o fato de as Matrizes Curriculares para a Educação Infantil do município (UBERABA, 2014a) contemplarem alguns direitos de aprendizagem que se referem à sexualidade é suficiente para docentes educarem as crianças nas situações do cotidiano escolar e também para resignificarem seus valores e suas práticas. Mais ainda, questionar sobre qual é o preparo técnico-científico-vivencial das profissionais da Educação Infantil, atuantes no município de Uberaba/MG, para lidar com a educação sexual e garantir que ao menos os conteúdos

---

<sup>31</sup> Não poderíamos deixar de citar tais fatos ao analisarmos as políticas públicas educacionais; porém, como esse não se delinea como objetivo de nossas investigações, recomendamos a leitura do quarto capítulo da tese de Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes (2016) para que se possa compreender melhor o momento histórico-político ao qual nos referimos. Também, sugerimos a leitura do artigo “A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero”, de Rogério Diniz Junqueira, publicado na revista *Psicologia Política*, em 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>. Acesso em: 19 de jun. 2020.

<sup>32</sup> O Supremo Tribunal Federal reconheceu a inconstitucionalidade de ações referentes às leis municipais que proibam a abordagem de gênero e sexualidade em escolas brasileiras a partir do julgamento da ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 457. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/stf-declara-inconstitucional-lei-municipal-que-proibe-debate-de-genero-nas-escolas/> Acesso em: 29 de jun. 2020)

preconizados pelas Matrizes Curriculares sejam abordados de forma intencional e adequada ao desenvolvimento integral das crianças?

Na seção seguinte, problematizamos a formação inicial no que se refere à educação sexual e discutimos a formação continuada em seus aspectos legais, pedagógicos e sociais a partir de estudos que versam sobre o tema.

### **3. FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesta seção apresentamos/defendemos a formação continuada de docentes na Educação brasileira, embasadas em alguns estudos que discutem e se posicionam sobre as dificuldades da formação inicial, por si só, “formar” profissionais das licenciaturas em diversas áreas da Educação (GATTI, 2008; NÓVOA, 2019; MARTINS, 2015 e SANTOS, 2015), abordamos aqui estudos que estão em consonância com os objetivos de nossa pesquisa e que discutem a ocultação/insuficiência/inexistência de conhecimentos científicos sobre gênero, sexualidade, orientação sexual e toda a gama de conceitos e vivências que compõem a educação sexual na formação em Pedagogia (LEÃO; RIBEIRO, 2014; CARVALHO; GUIZZO, 2016; FIGUEIRÓ, 2014).

Na subseção 3.1 tratamos de aspectos relacionados aos processos de profissionalização docente no Brasil, dos aspectos históricos e sociais da formação continuada, das legislações que estabelecem sua obrigatoriedade em âmbito nacional e na esfera do município de Uberaba/MG. Adentramos aos paradigmas existentes na literatura sobre formação continuada (conservador e inovador), apresentando os conceitos que permeiam o modelo crítico-reflexivo que é utilizado no município como referência para o trabalho de formação de professoras. Encerramos a subseção apresentando potencialidades da formação continuada para a transformação da profissão docente e da sociedade como um todo.

Por conseguinte, na subseção 3.2 iniciamos as discussões acerca da formação continuada como mobilizadora de conhecimentos que se relacionam à educação sexual. Pautamo-nos em estudiosas da área da educação sexual que analisaram e fizeram intervenções na formação continuada de docentes, demonstrando tais ações formativas e as consequências para o desenvolvimento profissional e nas ações pedagógicas das docentes que delas participaram. Apontamos para a necessidade de que se (re)construam mecanismos de avaliação mais eficazes acerca das ações pedagógicas das docentes após

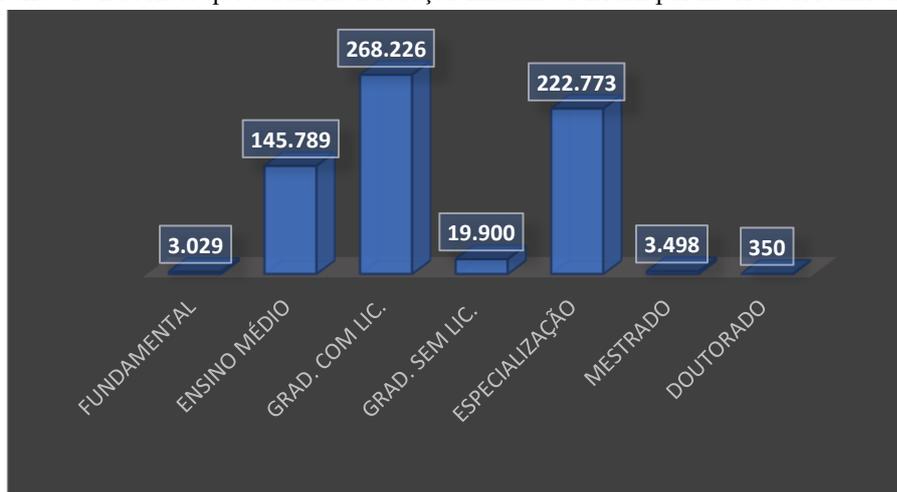
as formações em educação sexual e para a necessidade de se ampliar os estudos a fim de que contemplem a educação sexual no processo educacional das crianças de 0 a 3 anos.

### **3.1 Formação continuada: vestígios históricos, legislação e perspectivas para o trabalho docente**

A tarefa de formar educadores da infância tem se mostrado uma atividade complexa, mas no âmbito legal, sobre a formação inicial, temos no Brasil a LDB (1996) que estabelece em seu artigo 62 que a formação inicial que habilita para o exercício da docência na Educação Infantil se dá tanto em nível médio normal, quanto em nível superior (BRASIL, 1996).

Vejam os dados do gráfico 1 que demonstra o grau de escolaridade de professoras de creches e pré-escolas brasileiras, elaborado com base nas informações do Censo Escolar 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019).

**Gráfico 1:** Docentes que atuam na Educação Infantil do Brasil por nível de escolaridade



**Fonte:** Elaborado pela autora com base na SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019, componente do Censo Escolar da Educação Básica 2019 (INEP, 2019), 2021.

Os dados da pesquisa realizada pelo INEP, demonstram que 148.818 docentes da Educação Infantil não possuem nível superior. Tais números demonstram ainda que, apesar de a LDB (BRASIL, 1996) estabelecer que a formação mínima para a atuação na Educação Infantil é o ensino médio Normal (Magistério completo), o que se vê é que mais de três mil docentes atuam em creches e pré-escolas sem a formação mínima. Merece atenção também o fato de quase 20 mil docentes possuírem graduação sem licenciatura; dentre as docentes que possuem licenciatura, estão compreendidas quaisquer licenciaturas

com complementação em Pedagogia. Outro dado que merece destaque é o pequeno número de docentes que possuem mestrado – 3.498 – e doutorado – 350.

Dessa forma, sinalizamos as incongruências surgidas numa checagem da LDB e os dados do Censo de 2019, tanto no que se refere ao nível de escolaridade exigido para ingresso na docência, bem como às políticas públicas de incentivo para a continuidade de estudos da classe do magistério.

Além desse cenário complexo ou desfavorável, compete considerar que muitas profissionais atuantes na Educação Infantil não têm seus cargos públicos vinculados à carreira do magistério e, portanto, não são consideradas profissionais da Educação Básica para fins de direitos trabalhistas e tornando-se invisíveis para o censo em Educação. Há, por exemplo, auxiliares de creche, recreacionistas, berçaristas, cuidadoras, entre outras nomenclaturas para denominar essas profissionais, fato que nos ajuda a exemplificar essa situação de precariedade das condições de formação e trabalho de docentes na Educação Infantil:

[...] no que se refere às condições de emprego, da situação mais desfavorável das auxiliares de creche em comparação com as professoras da educação infantil: maior carga de trabalho, menor salário, maior frequência de contrato temporário, inexistência de plano de carreira, ou então não pertencimento funcional ao quadro do magistério, e menos oportunidades de formação continuada. (OLIVEIRA, 2017, p. 37).

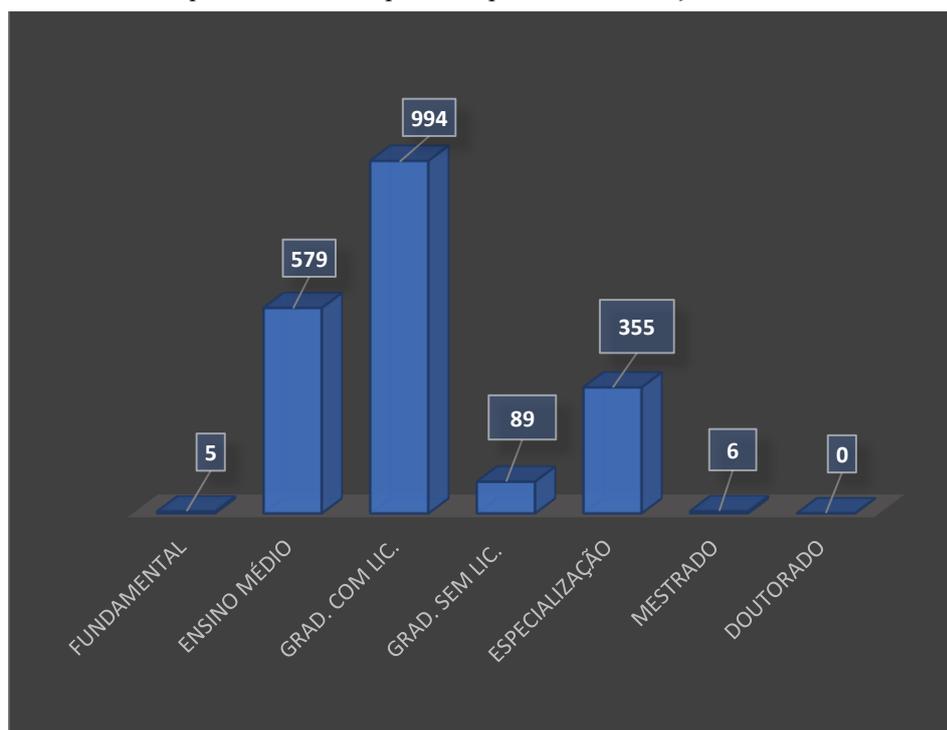
[...] trabalhadoras não denominadas “professoras”, que por conta da meta de ampliação do acesso à creche e da falta de recursos dos municípios por problemas de gestão e/ou incapacidade financeira, vêm sendo contratadas para suprir a demanda por profissionais que exerçam a função docente. (OLIVEIRA, 2017, p. 39).

A realidade apontada no primeiro excerto apresentado não se aplica ao município de Uberaba/MG, pois, todas aquelas que exercem atividade docente na Educação Infantil são consideradas como profissionais do magistério, sendo denominados tais cargos como “Educador Infantil” (EI), “Professor da Educação Infantil” (PEI) e “Professor da Educação Básica” (PEB), os quais possuem cargas horárias de trabalho distintas, conforme estabelece a Lei nº 501/2015 (UBERABA, 2015b). Apesar da nomenclatura e da carga horária desses cargos variarem, não há diferenças entre eles nas atribuições e nos requisitos para ingresso. O cargo de PEB admite que as professoras podem lecionar tanto na Educação Infantil (0 a 5 anos), quanto nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, todavia para os Anos Finais são apresentadas atribuições e requisitos de ingresso específicos para o cargo.

Há diferenças na carga horária, na remuneração e no plano de carreira para os cargos de EI, PEI e PEB. Compete aqui ressaltarmos que a carga horária do EI é de 39 horas semanais; a do PEI é de 37,50 horas; a do PEB, atuante na Educação Infantil, é de 23 a 25 horas/aula semanais<sup>33</sup>. O vencimento inicial do cargo de EI é de R\$ 1.973,97, o do PEI totaliza R\$ R\$ 2.397,88 e para o vencimento básico inicial do PEB paga-se R\$ 9,60 por hora/aula.

Segundo os dados do Censo escolar de 2019, que considera a Educação pública e privada, no município de Uberaba/MG o nível de escolaridade das docentes se apresenta tal como disposto no Gráfico 2 apresentado abaixo:

**Gráfico 2:** Docentes que atuam na rede pública e privada de Educação Infantil de Uberaba-MG,



**Fonte:** Elaborado pela autora com base na SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019<sup>34</sup>, componente do Censo Escolar da Educação Básica 2019, cidades, Uberaba (INEP, 2019), 2021.

<sup>33</sup> Esta variação ocorre porque as crianças a partir dos 3 anos de idade começam a ter 2 horas-aula de Educação Física semanalmente.

<sup>34</sup> A sinopse estatística traz algumas notas sobre os dados apresentados: “1 - Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica. [...] 5- No total do Município, os docentes são contados uma única vez em cada Município, portanto o total não representa a soma dos 5.570 municípios ou das formações acadêmicas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação ou possuir mais de uma formação acadêmica. [...] 7 - Não inclui os docentes de turmas de Atividade Complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE). [...] 9- No total da graduação, os docentes são contados uma única vez, independente de possuírem mais de um curso de graduação. [...] 11 - O mesmo docente pode ter mais de uma graduação e/ou pós-graduação (INEP, 2019, p.1).

Apesar dos esforços governamentais para concretizar as propostas promovidas pelas mudanças de legislação e programas de formação inicial docente, como o PROINFANTIL<sup>35</sup> e a UAB<sup>36</sup>, destacamos “as dificuldades enfrentadas de alcance em certas regiões e os resultados gerais insatisfatórios quanto à graduação de pedagogia/licenciatura em IES públicas, inclusive devido à baixa procura e à evasão” (LIMA, 2016 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 100).

Se até pouco tempo a concentração da formação inicial de docentes estava nas escolas normais, o que vemos é que no Brasil ainda há o fomento de políticas públicas que apontam esse caminho para a habilitação profissional de docentes da Educação Infantil, como o PROINFANTIL, por exemplo.

[...] no que diz respeito à formação de educadores de infância e de professores do ensino fundamental, a indiferença foi quase total, até há pouco tempo, ficando essa tarefa nas mãos de escolas normais, de nível médio e não superior. (NÓVOA, 2019, p. 8)

Se, como Nóvoa (2019) aponta, as universidades na modalidade presencial historicamente trataram com indiferença a formação inicial para Educação Infantil, o que podemos pensar sobre a expansão da formação inicial para a modalidade à distância?

Sobre a política de expansão da educação superior no Brasil, destacamos o artigo de Faria, Silva e Almeida (2016) que traz reflexões acerca da implementação das políticas de formação de professores na educação superior por meio do Ensino à Distância (EaD) na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Os resultados desse artigo evidenciam aumento significativo da oferta de cursos de licenciatura à distância a partir da criação da UAB e seus autores afirmam a necessidade de que se superem alguns desafios, visando à qualidade da formação docente.

Nesse cenário, de expansão das universidades públicas, a EaD vem gradativamente ampliando seu campo de atuação como forma de atender às demandas de qualificação profissional, em especial de professores para a Educação Básica. A ampliação da oferta de cursos de licenciatura a distância na UFT, sobretudo a partir da criação da UAB, revela esse processo. [...] Contudo, a preocupação central deve ser com a construção de processos pedagógicos que propiciem, além da ampliação do acesso ao ensino superior,

---

<sup>35</sup> O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil -PROINFANTIL, foi instituído pela Portaria SEB/MEC nº 1/2007 e a Resolução CD/FNDE nº 42/2011 estabelece critérios para seu funcionamento, caracterizando que o programa consiste “na oferta à distância de curso em nível médio e na modalidade Normal, para formação de professores de Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela Lei nº 9.394/96” (FNDE, 2011, p. 1).

<sup>36</sup> O Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB, foi instituído pelo Decreto 5.800/2006. É “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” tendo como prioridade a oferta “de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (BRASIL, 2006, p. 1).

um nível de formação docente de qualidade com o aporte das TIC, sem desconsiderar as dimensões sociopolíticas, econômicas, culturais e históricas que permeiam o contexto de cada região brasileira (FARIA; SILVA; ALMEIDA, 2016, p. 866-867).

Apontamos, então, para as problematizações necessárias ao se pensar a ligação entre a formação inicial e continuada e a profissionalização docente a partir dos seguintes dizeres:

A ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente. Historicamente, essa ligação foi decisiva para profissões como a medicina ou a engenharia. Infelizmente, com exceção das escolas normais, que tiveram o seu tempo, mas que já não nos servem, no caso dos professores, as instituições de formação não têm sabido comprometer-se com a profissão, e vice-versa. (NÓVOA, 2019, p. 7-8).

Neste excerto é possível perceber como a profissão docente foi alvo de mecanismos de desvalorização profissional ao longo do tempo. Tal desvalorização se dá, em parte pela indiferença imposta pelas universidades às licenciaturas, em parte por mecanismos econômicos, sociais, psicológicos, de obsolescência e de desqualificação, como destacados por Santos (2015) no Quadro 4, apresentado a seguir.

**Quadro 4:** Consolidado de questões que caracterizam a desvalorização da profissão docente

<b>TIPO DE DESVALORIZAÇÃO</b>	<b>COMO OCORRE</b>
<b>a) ECONÔMICA</b>	Os baixos salários precarizam o profissional, obrigando-o a se submeter a jornadas extensas de trabalho ou até mesmo em outros empregos, dificultando a ascensão social, restringindo seu acesso a bens materiais, culturais, de consumo e até mesmo colocando em risco sua subsistência e de seus familiares, tornando-se além disso um mecanismo de punição e controle de manifestações democráticas em prol de reivindicações de melhorias.
<b>b) SOCIAL</b>	Intimamente ligada ao tipo anterior (a) e na qual o prestígio social decorre do sentimento/percepção social da importância e necessidade da profissão para os indivíduos e a sociedade. Esse tipo de desvalorização ocorre quando não há investimentos econômicos, científicos, tecnológicos e leis que defendam a profissão, fazendo com que ela entre em decadência.
<b>c) PSICOLÓGICA</b>	Ocorre quando o próprio profissional perde o sentido e o significado de sua função profissional nos aspectos científicos, sociais, políticos e econômicos, ocasionando a ele a autodesvalorização causando uma apatia conformista e perda de sua capacidade reativa, causando inclusive seu próprio adoecimento. Pode ser considerada uma degradação do segundo tipo de desvalorização (b).
<b>d) OBSOLESCÊNCIA</b>	Relacionada à baixa necessidade mercadológica e social da profissão. Ainda não é o caso da docência, porém, apesar da demanda há baixa procura pela profissão por parte dos jovens. Obsolescência quanto aos métodos, modos e às práticas da profissão que são agravados pelos outros três fatores explicitados acima (a, b, c) e pela indiferença das universidades com relação à formação de professores.
<b>e) DESQUALIFICAÇÃO</b>	Também relacionada à indiferença das universidades com a formação inicial, pois, refere-se à desqualificação como um modo de tirar da profissão aquilo que a faz ser ela mesma, isto é, o

	elemento da qualidade é implícito à profissão sendo justamente o que lhe confere valor.
--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Santos (2015, p. 351-356), 2021.

Tais fatores de desvalorização profissional acarretam consequências educacionais, sociais e, porque não dizer, pessoais, pois, ressoam inevitavelmente na maneira como as próprias professoras encaram, exercem, valorizam e lutam por sua profissão. Tudo isso impacta na vontade individual das docentes para continuarem seus estudos e ampliarem seus conhecimentos, fator que dificulta o alcance da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem para professores e alunos das escolas públicas.

Uma das consequências oriundas desses mecanismos de desvalorização profissional das docentes pode ser identificada, por exemplo, pela falta de interesse dos jovens em cursar licenciaturas. Santos (2015, p. 350) nos informa que “[...] menos de 2% dos estudantes na fase de vestibular escolhem a profissão docente”. A baixa atratividade da carreira docente pode ser percebida em alguns estudos da área da Educação e se referem às diversas licenciaturas (FREITAS, 2018; SILVA, 2017; SAVIANI, 2014).

Dermeval Saviani, professor emérito da Universidade Estadual de Campinas/SP, destaca alguns motivos pelos quais as licenciaturas não atraem os jovens, bem como as consequências dessa pequena atratividade para a Educação:

[...] as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, **se as condições de trabalho são precárias**, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, **os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração**. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho. (SAVIANI, 2014, p. 1, grifos nossos).

Em consonância com esse baixo interesse de jovens pelas licenciaturas, o ingresso e as condições profissionais também parecem contribuir para a desvalorização da docência na Educação Básica. Pesquisa realizada pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP, 2017)<sup>37</sup>, aponta que, entre os egressos das licenciaturas, apenas 39,5% trabalham em sua área de formação e que, destes, 88% se enquadram na faixa salarial das profissões que recebem menos de três mil reais por mês: 12% desse total

<sup>37</sup> Essa pesquisa abrangeu instituições públicas e privadas de ensino superior. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/?research=mapa-do-ensino-superior-2017> Acesso em: 16 de jun. 2020.

A pesquisa realizada pela SEMESP é parte do Panorama de Empregabilidade dos Concluintes do Ensino Superior e foi apresentada à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em 8 de novembro de 2017. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/noticias/semesp-apresenta-na-camara-dos-deputados-o-mapa-do-ensino-superior-e-o-panorama-de-egressos/> Acesso em: 30 jun. de 2020.

que atua nas licenciaturas recebe, mensalmente, até mil reais e 76% entre mil e três mil reais.

Diante do cenário ora apresentado sobre a formação inicial docente e a desvalorização dessa profissão no Brasil, voltamo-nos a compreender a formação continuada em seus aspectos históricos e metodológicos. Sobre o surgimento da formação continuada<sup>38</sup> na Educação brasileira, Gatti (2008) discorre que este se dá como resposta a um problema da nação devido à precariedade dos cursos de formação inicial das licenciaturas:

[...] concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional (GATTI, 2008, p. 57 -58).

No excerto acima é possível notar que a autora relaciona o surgimento da formação continuada com uma necessidade brasileira de combater precariedade dos cursos de formação inicial de professoras. Direciona também uma crítica à formação continuada quando vista somente como uma política de suprimento às lacunas da formação inicial e não propriamente de aprofundamento e ampliação de conhecimentos em consonância com a prática pedagógica da sala de aula.

A autora destaca ainda que as políticas públicas educacionais brasileiras oferecem cursos especiais de formação em nível médio ou superior para professoras já atuantes nas redes municipais ou estaduais de Educação Básica, incluindo essas ações sob o leque da formação continuada, a partir da ideia de que seria continuada uma vez que a docente já está “em serviço”.

Mas, afinal, o que é a formação continuada? Gatti (2008, p. 57) enfatiza que a partir dos estudos educacionais não é possível elucidar esse conceito de forma precisa. Porém, sinaliza que nos estudos sobre o conceito, apresentam-se dois elementos:

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério [...] ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional [...] (GATTI, 2008, p. 57).

---

<sup>38</sup> Educação continuada e formação continuada são termos correspondentes neste texto e também na obra de Bernadete A. Gatti (2008), utilizada como referencial teórico.

Destacamos que sob o rótulo de formação continuada existem diversas ações dirigidas e qualificadas que vão desde de cursos de extensão até cursos de formação em nível superior. Gatti (2008, p. 57) ressalta que muitos deles, se “[...] associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos.”

Há também, como destaca a autora, as ações compreendidas no conceito de formação continuada de modo amplo e genérico. Nessa percepção do conceito são consideradas como formação continuada desde horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários, até cursos oferecidos por secretarias de educação ou outras instituições, ou, em outras palavras, “tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação” (GATTI, 2008, p. 57).

É preciso considerar que a designação de formação continuada [na segunda acepção, que cobre amplas ações oferecidas aos profissionais] cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula (GATTI, 2009, p. 200, acréscimos nossos).

Apesar das diferentes formas de conceitualização do termo, buscamos elucidar o que é a formação continuada a partir da finalidade primeira desse tipo de educação:

[...] o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais – [...] seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais” (GATTI, 2008, p. 58).

Percebemos, então, a quem se deve destinar e quais objetivos deve defender a formação continuada docente, notoriamente vinculada ao acesso das produções científicas, técnicas e culturais da área da Educação como forma de aprimoramento profissional; conseqüentemente, tais produções são influenciadoras das formas de se pensar as relações professor-aluno-comunidade e os processos de ensino-aprendizagem envolvidos na complexa teia de saberes e poderes que envolvem a Educação.

No Brasil, muitas foram as políticas destinadas à formação e valorização de professores nos anos finais do século XX e neste início de século, período em que foram publicados os documentos do Banco Mundial [...] É possível observarmos que as metas, as orientações estabelecidas pelo BM estão presentes nas leis, projetos e planos para a educação brasileiros (MOREIRA; SILVA, 2016, p. 50).

Segundo os autores do excerto acima, a partir do início da década de 1990, para obter empréstimos do Banco Mundial (BM), o Brasil passa a ser cooptado pelas metas

previstas por essa instituição financeira no que diz respeito ao desenvolvimento político e social do país e, cada vez mais, a Educação vai sendo considerada e administrada pela ordem puramente econômica. Os projetos financiados pelo Banco Mundial estão em diversos setores: energia, agricultura, transporte, finanças, saúde e Educação. “No caso do setor educacional, é também quem dita as metas que devem ser atingidas” (MOREIRA; SILVA, 2016, p. 41).

Assim, a questão da formação continuada é tratada nos documentos do Banco Mundial como prioridade e se enfatiza seu papel renovador, porém no âmbito de políticas meramente financeiras que subordinam os países credores aos desígnios dos interesses internacionais e financeiros. Neles apresenta-se a ideia da preparação dos professores para a formação das atuais gerações para a “nova” economia mundial, pressupondo-se, pois, que os professores não estão preparados para tal e que para se prepararem devem seguir receitas prontas e estabelecidas de acordo com a lógica capitalista da produção de mercadorias e do lucro. Gatti (2008) discorre que a partir desse ideário, chega-se à ênfase nas competências de professores e alunos, fato que permite pensarmos que

Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas. Essa parece ser a questão de fundo. As ações políticas em educação continuada (em educação em geral) instauraram-se nos últimos anos com essa perspectiva. (GATTI, 2008, p. 62).

Dessa forma, é possível compreender que o alinhamento da formação continuada com os documentos e determinações internacionais, faz com que, em última instância, se atribua somente às professoras a responsabilidade pelo pequeno rendimento escolar dos alunos. Tal fato, faz com que se minimize a responsabilidade dos sistemas de ensino brasileiros e se esconda toda a precarização do trabalho docente e as péssimas condições de vida da sociedade como um todo, tal como apontamos anteriormente.

Apesar dessas críticas, alguns estudos confirmam a potencialidade da formação continuada sistematizada e da formação continuada nas escolas, delineando a possibilidade de ambas as formações socializarem os saberes pedagógicos, questioná-los e reconstruí-los e é

[...] evidente que, em certos países, muitos professores em funções necessitam de uma formação complementar, seja nas áreas disciplinares em que lecionam, seja em domínios pedagógicos. Mas esta formação não deve ser confundida com a formação continuada que deve ter lugar na escola com a participação das comunidades profissionais docentes (NÓVOA, 2019, p. 11).

Portanto, pensar no aprimoramento profissional a fim de que as professoras se fortaleçam profissionalmente na consecução da finalidade do trabalho educativo deve

estar também vinculado às trocas de experiência entre os pares e à realidade de cada escola, juntamente com a melhoria das condições sociais como um todo, de forma que possam aliar-se os conhecimentos científicos ao reconhecimento e superação das desigualdades sociais e educacionais que permeiam as diversas comunidades locais. Partindo-se da compreensão do micro para o macro e sem perder de vista a necessidade das ciências e da cultura, da política e da estética, talvez se transformem as práticas sociais, curriculares e escolares.

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2019, p. 11).

A importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional e pessoal das docentes é reconhecida por estudiosos da área (NÓVOA, 2019; GATTI, 2008, 2009; KRAMER, 2005), como atividade essencial da Educação, quer seja a sistêmica ou a desenvolvida nas escolas. A compreensão geral sobre a formação continuada pode ser resumida como “um mecanismo capaz de desenvolver competências e reflexões a partir dos anseios dos próprios professores ou a partir das exigências econômicas, sociais e institucionais” (FERREIRA; HENRIQUE, 2015, p. 6527).

Feitas essas considerações sobre o surgimento e a potencialidade da formação continuada, vejamos como tal política pública é estabelecida em alguns dispositivos jurídicos educacionais. No Brasil, em âmbito legal, e em consonância temporal com os investimentos do BM<sup>39</sup> na Educação brasileira, temos na LDB (BRASIL, 1996), em seus Parágrafos 1º e 2º do artigo 62, a regulação da formação continuada dos profissionais do magistério e o estabelecimento da obrigatoriedade da União, do Distrito Federal e dos Estados e Municípios de promoverem a formação continuada e a capacitação desses profissionais, em regime de colaboração.

No artigo 62-A, em seu Parágrafo único, é especificada a forma como deverá ocorrer a formação continuada, sendo ela realizada no “local de trabalho ou em

---

<sup>39</sup> Apesar de termos duras críticas ao financiamento da Educação brasileira por órgãos internacionais - justamente por estar vinculado ao cumprimento de metas e estratégias que, a nosso ver, além de reforçar nossa posição na periferia do sistema de produção capitalista, só favorece a mercantilização da Educação, a culpabilização do professorado pelo “fracasso escolar”, entre outras graves limitações - reconhecemos que ao menos serviu para impulsionar a criação de leis e diretrizes nacionais para a Educação e à formação inicial e continuada docente, ainda que sujeitas a muitas críticas.

instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996, p. 43). Ainda, no inciso V do artigo 67 da referida lei, também está previsto para as docentes período reservado a estudos, incluído na carga horária de trabalho.

O Plano Nacional da Educação 2015-2024 (PNE) (BRASIL, 2014) também traz objetivos e ações que visam à melhoria dos processos formativos docentes, articulando os saberes científicos e o acesso a bens culturais por parte das docentes, tal como apontam, por exemplo, a meta 16 e a estratégia 16.6.

**META 16:** Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e **garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.** (BRASIL, 2014, p. 1, grifos nossos)

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (BRASIL, 2014, p. 51).

Considerando a meta 16 do PNE, por meio do Decreto nº 8752/16 (BRASIL, 2016b), instituiu-se a “Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”, que dispõe sobre diversos objetivos e variadas ações educacionais políticas referente às responsabilidades dos entes federativos, bem como apresenta os objetivos para a formação docente, dos quais destacamos os incisos que compõem seu Artigo 2º:

IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;

V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;

IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada (BRASIL, 2016b, p. 1).

Esses dispositivos jurídicos contribuem para a ampliação e o aprimoramento das ações de formação continuada docente, reconhecendo-a **como um dever e um direito da profissão**. Responsabilizam os entes federativos pela oferta, qualidade e avaliação das ações formativas, visando a atender aos propósitos educacionais e às condições pessoais das docentes.

A condição de continuidade — por isso a expressão formação continuada — refere-se ao — inacabamento. Com isso, possibilita pensar na formação de maneira mais ampla, como processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo. Incorpora-se a ideia de percurso profissional, não como trajetória linear, mas como evolução ou continuidade de experiências em que essa trajetória é marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão (REIS, 2016, p. 67).

No município de Uberaba/MG, em cumprimento à legislação federal, criou-se legislação própria referente ao incentivo e a obrigatoriedade da formação continuada dos profissionais do magistério, vinculados à SEMED, o que se dá por meio da Lei Complementar nº 501/2015<sup>40</sup> que se refere ao Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais da Educação Básica da rede municipal (UBERABA, 2015b). O município possui também o Fórum Permanente Municipal de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério (FPFC), assim definido pelo Decreto nº 1727/18:

[...] constitui-se instância de **caráter permanente e tem por finalidade propor, planejar, coordenar, monitorar e avaliar os processos referentes à formação continuada dos profissionais da Educação Básica da Rede Municipal, desenvolvidos pelas Unidades de Ensino e pela Casa do Educador Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais** (UBERABA, 2018a, p. 380, grifos nossos).

Atualmente está em vigência no município o Decreto nº 1.727 (UBERABA, 2018a) que especifica sobre o cumprimento da carga horária da formação continuada sistêmica prevista no processo avaliativo individual das professoras sendo a carga horária mínima de 45 horas promovida pela SEMED/Casa do Educador. A Portaria nº 0024/2020<sup>41</sup> “Estabelece normas para o cumprimento das atividades referentes à jornada extraclasse presencial do Professor da Educação Básica (PEB), do Educador Infantil (EI), do Professor de Educação Infantil (PEI) e do Coordenador Pedagógico (CP) da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. (UBERABA, 2020, p. 594) e trata da formação

---

<sup>40</sup> Desde o início da sua vigência a lei foi alterada diversas vezes, por meio de Leis Complementares, tendo sido utilizada por nós a última versão dessa legislação já com os vetos e acréscimos trazidos complementarmente.

<sup>41</sup> “Parágrafo único. Durante o período de suspensão das atividades letivas presenciais, a carga horária, referente às atividades extraclasse expressas nesta Portaria, deve ser cumprida em Regime Especial de Teletrabalho, em decorrência de medidas preventivas para enfrentamento do Coronavírus - COVID-19” (UBERABA, 2020, p. 594).

continuada em serviço, especificando que esta é de 30 horas anuais, sendo correspondente a 3 horas mensais. A referida Portaria assim descreve a forma como devem cumprir a carga horária as docentes detentoras de dois cargos na mesma escola e/ou em escolas distintas:

**Art. 8º** O PEB detentor de **um cargo em duas ou mais Unidades de Ensino** deve cumprir 3 (três) horas mensais de formação continuada referente ao cargo, **alternando, obrigatoriamente a sua participação nas demais instituições onde atua.**

Parágrafo único. O profissional mencionado no caput deste artigo deve se comprometer em entregar, em tempo hábil, uma declaração mensal de participação aos gestores das demais Unidades de Ensino onde atua.

**Art. 9º.** O profissional do magistério **detentor de dois cargos na mesma Unidade de Ensino** deve cumprir **3 (três) horas mensais de formação continuada, referente a um cargo, e um encontro formativo mensal promovido pela Casa do Educador.**

**Art. 10.** O profissional do magistério **detentor de dois cargos em Unidades de Ensino distintas** deve cumprir os encontros formativos correspondentes aos respectivos cargos.

**Parágrafo único.** Caso a **formação continuada nas Unidades de Ensino aconteça nos mesmos dias e horários**, conforme Calendário Escolar, o **profissional do magistério deve cumprir a carga horária correspondente aos dois cargos da seguinte forma:**

**I.** um encontro formativo nas Unidades de Ensino onde atua, alternando, obrigatoriamente, a sua participação mensal em cada instituição de ensino;

**II.** um encontro formativo mensal promovido pela Casa do Educador, devendo entregar, em tempo hábil, a declaração de participação ao gestor da Unidade de Ensino onde esteve ausente (UBERABA, 2020, p. 596).

Esses dispositivos jurídicos colocam o município de Uberaba/MG em acordo ao que prevê a legislação federal sobre o incentivo à formação continuada e a responsabilidade dos municípios de ofertarem tal formação às profissionais da Educação. Os planos de carreira docentes são uma das metas do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) vigente e aparecem nas outras legislações federais como forma de incentivo à formação continuada. Dessa forma, destacamos que Uberaba/MG pertence à porcentagem dos 95,7% do Brasil que atendem em alguma medida à meta do PNE e figura entre os 87% municípios do Estado de Minas Gerais que possuem plano de carreira docente (PLANO, 2018).

A formação continuada em serviço dos profissionais do magistério vinculados à SEMED, está dividida em dois eixos, segundo artigo 4º do Decreto nº 1.727/18:

I - a formação continuada realizada na Casa do Educador Professora Dedê Prais, e/ou cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, e/ou por instituições parceiras, e/ou referendadas pela SEMED e/ou credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC) [**formação continuada sistêmica**];

II - a formação continuada realizada na Unidade de Ensino, prevista no processo avaliativo individual, será norteadada pela Casa do Educador [formação continuada em serviço] (UBERABA, 2018a, p. 380, grifos e acréscimos nossos).

Devemos considerar que a formação continuada em serviço realizada no local de trabalho é uma normativa federal prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996). Ela se constitui como um significativo espaço para uma reflexão compartilhada entre as professoras das instituições e dá “margem para que o professor possa pensar e repensar sua prática pedagógica e realimentá-la com as reflexões coletivas que realiza com todos que integram a equipe” (FIGUEIRÓ, 2014, p.104).

Para a atuação na Educação Infantil, a formação continuada se apresenta como ferramenta para o desenvolvimento da gestão da sala de aula, da interação aluno-professor e da prática de ensino-aprendizagem. Já a formação em serviço, para além disso, possibilita a valorização, a integração e a socialização de práticas pedagógicas entre as professoras da instituição escolar.

A formação continuada sistêmica abarca atividades de estudo ofertadas e/ou referendadas pela SEMED. Destaca-se que o Decreto nº 1.727/18 considera, em seu artigo 5º, atividades da formação continuada sistêmica como sendo:

- I - cursos promovidos pela Casa do Educador Professora Dedê Prais;
- II - cursos de formação permanente e/ou de extensão, e/ou de aprimoramento e de aprofundamento ofertados por instituições credenciadas junto ao Ministério da Educação (MEC);
- III - cursos de graduação em licenciatura, ou de pós-graduação, presencial ou a distância, na área da Educação, e/ou ofertados por instituições parceiras, e/ou referendadas pela SEMED e/ou credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC);
- IV- cursos de formação continuada para professores disponibilizados no Portal do MEC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa /PNAIC e demais programas e projetos propostos pelo MEC) com a anuência da Secretaria Municipal de Educação;
- V- ações formativas presenciais, tais como: grupos de estudo, grupos de pesquisa, congressos, fóruns, seminários, minicursos, workshops, entre outros pertinentes à área educacional (UBERABA, 2018a, p. 381).

Por essa formação estar vinculada ao processo avaliativo individual que ocorre ao final de cada ano letivo com as professoras efetivas, isto é, aquelas que já cumpriram o período probatório de 3 anos, caso a docente não cumpra tal carga horária sua nota no processo é diminuída e, como prevê o Artigo 9º do mesmo Decreto:

Os casos omissos serão analisados e decididos pelo Conselho Gestor da Secretaria Municipal de Educação, pelo Fórum Municipal Permanente de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério em conjunto com a equipe gestora da Casa do Educador Professora Dedê Prais (UBERABA, 2018a, p. 383).

A adesão à formação sistêmica é voluntária, porém destacamos que a opção de não participar está vinculada ao processo avaliativo individual; não há dispensa da carga horária de trabalho para que as docentes possam frequentar os cursos, quando se matriculam, devem participar dos cursos em seu contraturno de trabalho (a depender matutino, vespertino ou noturno); as docentes que estejam cursando Pedagogia ou Pós-graduação *lato* ou *strictu sensu* podem utilizar essa carga horária para justificar o cumprimento da formação continuada sistêmica.

O município dispõe de espaço próprio composto por diversas salas de aula e equipamentos multimídia, destinado à oferta da formação continuada sistêmica. Os cursos oferecidos são ministrados por docentes vinculadas à SEMED e lotadas nesse centro de formação. O Centro de Formação Continuada, denominado Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais”, disponibiliza também outras atividades formativas às profissionais do magistério, tais como: congressos, eventos, oficinas, palestras e minicursos.

O estudo de Reis (2016), buscou investigar como as professoras da Educação Infantil do município de Uberaba/MG concebem a criança e traz apontamentos das docentes sobre a formação continuada no município. A esse respeito, revela que 30% das docentes entrevistadas consideram a formação continuada como fator que favorece a ação como docente de crianças, porém não enfatiza qual das formações se referem – sistêmica ou em serviço.

Encontramos uma pesquisa em andamento destinada a verificar a eficácia da formação continuada que ocorre no município. Tal pesquisa pretende “verificar a eficácia da formação continuada em termos de avanços conceituais na constituição da identidade e nas práticas dos professores da Educação Básica de escolas públicas de Uberaba-MG” (LEAL; PEREIRA; BORGES, 2018, p. 33), porém, não sinaliza em qual etapa de ensino pretende focar. Embora esse estudo possa trazer contribuições para nossa pesquisa, por estar vinculado diretamente a ela, não obtivemos, até o momento, mais elementos para exploração, pois como pontuamos, o estudo ainda está em andamento e esse fora apenas um fragmento publicado, referente ao projeto de pesquisa inicial.

Sobre a construção das políticas públicas em formação continuada de Uberaba-MG, encontramos também o estudo de Oliveira (2006). Nele destaca-se o processo de desenvolvimento da formação continuada em serviço, mediante à pesquisa coletiva que contou com a participação de todas as gestoras das unidades de ensino municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental e que, segundo a autora

[...] pretende conhecer a realidade de um coletivo para transformá-la, mediante

a construção de conhecimentos, em um processo de *pesquisa-formação*, no qual são confrontados diversos tipos de conhecimentos, inclusive os das *experiências* dos docentes. Os dados foram construídos no processo de desenvolvimento do curso “A Gestão Escolar da Formação Continuada de Professores em Serviço” - escolas de Uberaba – MG, com este processo contínuo e permanente de devolução dos dados aos participantes, para sistematização, análise e validação se pretendia a construção coletiva de uma proposta institucional. Articular um tempo comum para os encontros foi um limite importante para a formação continuada de professores em serviço, tornando-se objeto de estudo dos coletivos escolares e desta forma contribuindo para que a reflexão sobre uma situação-problema real se constituísse em possibilidade de transformação. (OLIVEIRA, 2006, p. 8, destaques da autora).

Tal estudo traz elementos para compreendermos o processo de elaboração das legislações municipais, do Executivo e Legislativo locais das últimas décadas. Esse estudo traz os delineamentos apontados coletivamente pelas docentes que atuavam à época na rede municipal e nos permite traçar um paralelo entre as formas como hoje se dá a formação continuada no município, a exemplo a formação continuada em serviço:

O resultado pode ser percebido nas propostas de mudanças enunciadas pelos participantes, como a sugestão de que ‘os encontros devem acontecer na própria escola, com temas de acordo com a realidade dos coletivos para refletir sobre seus problemas e trocarem-se experiências entre os mesmos, entre os Ciclos e com profissionais de escolas próximas do bairro’ (OLIVEIRA, 2006, p. 143).

Diante dessa situação da formação continuada em Uberaba/MG, e considerando que a formação continuada sistêmica está vinculada ao processo de avaliação individual e ao Plano de Carreira<sup>42</sup>, e ainda, a carga horária remunerada prevista para participação nos encontros da formação continuada em serviço, podemos nos questionar: em qual modelo de formação continuada se baseiam as ações formativas do município?

A formação continuada, segundo Silva (2017), esteve por muito tempo ligada a um paradigma conservador, denominado por alguns autores como clássico. Ou seja, focada no domínio dos conteúdos e da técnica, colocando o professor no centro do processo e baseada numa forma de conhecimento utilitário e funcional. Essa perspectiva, pode ser descrita como “uma cultura de formação ligada à transmissão de conteúdos e de ênfase somente na atualização e capacitação profissional” (FERREIRA; HENRIQUE, 2015, p. 6519).

Segundo esses autores, a concepção conservadora da formação continuada parece ter contribuído significativamente para a presença da racionalidade técnica ainda nos dias

---

<sup>42</sup> Conforme explicitado anteriormente, se a docente cursa Pedagogia ou Pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, considera-se tais cursos como formação sistêmica; além disso tais cursos são validados para progressão na carreira, desde que estejam de acordo com os critérios estabelecidos pela Lei nº 501/2015 (UBERABA, 2015b).

atuais. Tais práticas tecnicistas são criticadas pelos estudiosos por desconsiderarem o valor dos saberes docentes, prezando pela transmissão dos conteúdos científicos sem a devida correlação com as práticas pedagógicas.

[...] as ações se estabelecem constantemente sob a perspectiva da transmissão de conhecimentos produzidos em esferas superiores e transmitidos de maneira impositiva aos professores, visando apenas atingir interesses institucionais e que na prática se concretizam por meio de modalidades rápidas, ministradas por indivíduos que se supõem detentores do conhecimento, sem relevar os conhecimentos que trazem os professores, suas reais necessidades, além da especificidade do contexto escolar. (FERREIRA; HENRIQUE, 2015, p. 6520)

Além dessa visão, conservadora, para pensar a formação continuada, destaca-se o paradigma inovador (também chamado emergente, da complexidade). Este último “almeja, através da ação reflexiva, coletiva, crítica, criar condições sob as quais a irracionalidade, a dominação e a opressão sejam superadas e transformadas efetivamente” (SILVA, 2017, p. 3883).

[...] o conceito de paradigma é percebido como modelo de pensar, ser e agir capaz de enquadrar determinadas teorias e linhas de pensamentos, dando certa coerência ao modo de o homem ser no mundo, nos diversos momentos históricos. O paradigma dentro de um momento histórico funciona como linha mestra de condução de uma sociedade no seu sentido mais amplo, criando uma nova forma de pensar e agir. (PRIGOL; OLIVEIRA; BEHRENS, 2011, p. 15854).

Segundo Prigol, Oliveira e Behrens (2011), dentro de cada paradigma existente, constituem-se diferentes abordagens pedagógicas sendo que, como parte do paradigma clássico podemos citar: as abordagens Tradicional, a Escolanovista e a Tecnicista. Cada uma delas possui características próprias, porém, permeadas pelo conhecimento utilitário, funcional e reprodutivista.

O paradigma inovador é composto por uma sólida aliança entre a visão sistêmica, progressista e do ensino com pesquisa. Também, cada uma de suas abordagens é permeada por modelos distintos de formação continuada: teoria do professor reflexivo, crítico-reflexivo, histórico-cultural, entre outros, que propõem, em linhas gerais, a superação da fragmentação e reprodução do conhecimento, ainda que existam diferenças significativas entre eles (PRIGOL; OLIVEIRA; BEHRENS, 2011).

No município de Uberaba/MG, segundo documentação específica, as ações pedagógicas da formação continuada são embasadas no paradigma inovador, especificamente no modelo crítico-reflexivo, conforme expõe o artigo 2º do Decreto nº 1.727/18:

A formação continuada dos profissionais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino fundamenta-se nos conceitos de formação crítico-reflexiva, de estudo e pesquisa, com os objetivos de promover a qualidade

social da educação e desenvolver os processos de profissionalização docente por meio de ações formativas. (UBERABA, 2018a, p. 380).

Debrucemo-nos então na compreensão do conceito da formação crítico-reflexiva a partir de alguns estudos.

No Brasil, Antônio Nóvoa é a principal referência na formação de professores enfatizando a personalidade das professoras e o trabalho docente, enfatizando também a experiência profissional e o histórico de vida como um processo de reflexão. Atribui à participação do sujeito como fundamental e afirma a formação de “professores reflexivos”, imputando às docentes a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional e pessoal e identificando-se intrinsecamente ao lema do “aprender a aprender” (MARTINS, 2015).

Figueiró (2014) destaca que a prática reflexiva na formação de professores leva ao aprimoramento do trabalho e à competência pedagógica e aponta para a necessidade de que o professor amplie seu pensar. Nesse sentido, é possível que o docente direcione sua compreensão para o desenvolvimento pessoal e de sua carreira, sem perder de vista que “[...] possa pensar e repensar sua prática pedagógica e realimentá-la com as reflexões coletivas que realiza com todos que integram a equipe.” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 104).

Nóvoa (1992, p. 13) denomina a perspectiva crítico-reflexiva como sendo a “que fornece aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada” com vistas à construção de uma identidade profissional. Afirma que a formação não se constitui por mera acumulação de conhecimentos ou técnicas, mas sim a partir da reflexão crítica das práticas pedagógicas.

Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 16).

Sobre esse tipo de formação, Figueiró (2014) destaca que é necessário que esteja apoiada em três pressupostos por nós denominados como<sup>43</sup>: 1) professora construtora; 2) formadora mobilizadora; 3) escola como local de reflexão-ação. Cada um destes conceitos corresponde a uma função desempenhada por diferentes pessoas, sendo que o terceiro abrange todos os envolvidos no processo de formação continuada, conforme as descrições a seguir.

---

<sup>43</sup> Figueiró (2014) não nomeia cada um destes pressupostos, mas como versa sobre cada um deles, após a leitura, consideramos pertinente assim nomeá-los.

O primeiro deles destaca que as professoras sejam consideradas como sujeitos de sua maneira de ser e agir profissionalmente, sendo suas experiências de vida e trabalho bastante significativas para o processo de formação. O segundo conceito refere-se ao papel do formador docente e é descrito como o profissional que deve apoiar, estimular, mobilizar e facilitar tal formação junto às docentes. O terceiro e último conceito, da escola como local de reflexão-ação, apresenta-se por considerar a escola como “objeto de reflexão e local de ação”, destacando que as professoras pensam, refletem, tomam decisões, experimentam atuam e avaliam e, dessa forma, são também produtoras de saberes em sua profissão (FIGUEIRÓ, 2014, p. 106).

Para além desses pressupostos, Figueiró (2014) destaca que a formação continuada deve ter relação com os problemas vivenciados em sala de aula e na escola pelas docentes. Inspirada nas ideias de Basso (1998), Feil (1985) e Kramer (1989) escreve que:

Uma característica fundamental da formação continuada é que precisa ter ligação com problemas que os professores enfrentam em sua sala de aula [...] A importância de partir de problemas que os professores estejam vivenciando é salientada por vários estudiosos [...] (FIGUEIRÓ, 2014, p. 106).

Há, porém, críticas a esse modelo de formação docente, no sentido de que a valorização dos saberes e das práticas por si só não permitem que se faça o exercício reflexivo e crítico das mesmas. Tampouco permite que se faça tal exercício sobre os processos e políticas educacionais, o que acabaria por reforçar, muitas vezes, a já arraigada dicotomia entre teoria e prática nas instituições escolares e na profissão docente.

Assim, concordamos com Ligia Márcia Martins (2015, p. 19-20) quando discorre sobre como:

[...] esse “novo” paradigma não estabelece relações objetivas e precisas entre seus postulados e os efeitos na consciência dos professores e alunos e, por consequência, na organização político-pedagógica da escola. As complexas relações entre educação e sociedade – que cada vez mais têm colocado a escola a serviço da manutenção da ordem globalizante e neoliberal vigente em detrimento da promoção do desenvolvimento de seus membros, sejam eles alunos ou professores – diluem-se em análises que colocam a escola e o professor como vítimas do tempo e organização social, que em sua estrutura política e econômica não é efetivamente questionada. Nesse sentido, acaba por não conferir a devida ênfase na formação de indivíduos que possam modificar tais relações, bem como à construção e apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados [...] a formação dos professores e ao trabalho docente correm um grande risco: converterem-se em estratégias de adaptação.

Diante dessa perspectiva, surge um novo questionamento: de que forma se avalia a efetividade da formação continuada ofertada pelas instituições escolares e redes de ensino no país?

O extenso trabalho intitulado “Formação continuada de professores em alguns Estados e municípios do Brasil”, desenvolvido pelas pesquisadoras Davis, Nunes, Almeida, Silva e Souza (2011) objetivou “verificar como se dá a formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros. A coleta de dados incluiu entrevistas com pessoas envolvidas na formação continuada [...]” e participaram 19 secretarias de Educação, sendo 6 estaduais e 13 municipais das cinco regiões do país (2011, p. 826).

Os resultados da pesquisa indicam que as equipes envolvidas com a formação continuada valorizam o acompanhamento e avaliação, embora todas relatem dificuldades para executá-los no que se refere ao impacto em sala de aula. As autoras concluem que

A tendência observada nas secretarias visitadas de valorizar cursos que perduram no tempo e ocorrem de maneira sistemática é bem-vinda, uma vez que ações pontuais deixam efetivamente muito a desejar. Por outro lado, se a maior sistematicidade e duração das atividades imprimem às ações de FCP [Formação Continuada de Professores] uma maior efetividade, elas, muitas vezes, não apresentam ainda coerência entre metas, ações e resultados e ainda não se articulam com as demais políticas docentes. Esses dois últimos aspectos acabam repercutindo negativamente na receptividade da oferta de formação continuada e em seu prosseguimento. (DAVIS; NUNES; ALMEIDA; SILVA; SOUZA, 2011, p. 844, acréscimos nossos).

Destacamos, ainda nesse estudo, a necessidade de adequação dos processos de acompanhamento e avaliação das ações de formação continuada. Sem instrumentos para controlar parâmetros, não é possível desvelar as condutas relativas às ações pedagógicas junto aos alunos, tampouco é possível que se aprimore o processo formativo docente, sendo necessário atentar-se e

Observar a atuação docente em sala de aula, visitar as escolas de forma sistemática para discutir a prática pedagógica e os problemas nelas enfrentados, coadunar esforços entre equipes centrais e equipes escolares, são, entre outras atividades, ricas fontes de informação sobre a qualidade das ações de FCP [Formação Continuada de Professores] e sobre a implementação de mudanças nas práticas pedagógicas. DAVIS; NUNES; ALMEIDA; SILVA; SOUZA, 2011, p. 845, acréscimos nossos).

Apesar desses apontamentos sobre a avaliação da formação continuada, reforçamos o fato de a Educação Infantil ser hoje reconhecida como uma etapa da Educação Básica e a formação das professoras que nela atuam vir acompanhando tal movimento de reconhecimento e valorização; haja vista a mudança paulatina por meio das legislações elaboradas que preveem formação inicial e continuada para professoras que atuam com crianças. Assim, a formação continuada para a Educação Infantil demonstra ser um instrumento para a contínua valorização e aperfeiçoamento perene das práticas pedagógicas que se inserem nas instituições escolares, tal como aponta o estudo

de Ujiiie (2020) e que revela, com base em Angotti (2007) e Ujiiie(2014), a necessidade de as escolas

[...] constituir-se em espaços privilegiados de formação continuada e cotidiana, [...], tornando os professores sujeitos reflexivos e construtores de procedimentos, tanto legais quanto didáticos, que lhes permitam trabalhar por uma educação plural e pela cidadania de crianças sujeitos de direitos. (UJIIIE, 2020, p. 50).

Assim, pretendemos demonstrar como a formação continuada tem reflexos positivos nas professoras e nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, desde que realizadas a partir da mobilização e construção de conhecimentos teóricos e práticos, do acompanhamento e da avaliação dessas ações formativas. Para além disso, destacamos a potencialidade presente nas ações continuadas formativas para a Educação Infantil, a partir dos dizeres de Kramer (2005, p. 224) que

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. **A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade.** Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar (KRAMER, 2005, p. 224, grifos nossos).

Encaminhando-nos para o fim desta subseção enfatizando que além da obrigatoriedade da formação continuada prevista nas legislações federais e do município de Uberaba/MG, é necessário pensarmos nessa formação como um direito do professor, dos alunos e de toda a sociedade.

Destacamos ainda, a necessidade de que a formação continuada não seja somente vista como um subsídio teórico que vise preencher lacunas deixadas pela formação inicial docente. Sinalizamos para a necessidade de que os currículos das licenciaturas sejam revistos de maneira crítica, sem os convencionais aligeiramentos, para que garantam às profissionais da Educação uma formação inicial sólida. De acordo com essa ideia, a formação continuada pode abranger propósitos pessoais e sociais transformadores, que dialoguem com a realidade educacional brasileira e possibilitem a valorização da profissão e a compreensão de qual seja a finalidade da Educação e, portanto, dos processos de escolarização dos indivíduos:

É a finalidade emancipatória da educação que não se pode perder de vista, uma vez que ela representa o desenvolvimento da verdadeira consciência por meio da apropriação dos conhecimentos, dos conceitos, das habilidades, dos métodos e técnicas etc., de forma que possam os homens intervir na realidade e tomar parte como sujeitos do desenvolvimento genérico da humanidade [...] Usurpar os indivíduos das condições imprescindíveis ao desenvolvimento da consciência transformadora, significa coloca-los sob imediata ação do meio, a ter como consequência a manutenção das estruturas sociais alienantes e das ações individuais alienadas [...] (MARTINS, 2015, p. 22-24).

Em consonância com o aporte teórico apresentado e discutido na seção 1 desta dissertação e diante da conceituação da formação continuada aqui apresentada, na próxima subseção discutiremos sobre a potencialidade da formação continuada como uma ação formativa capaz de oferecer às docentes conhecimentos, conceitos, reflexões e transformações de si e suas práticas pedagógicas no que se refere à educação sexual.

### ***3.2 Formação continuada e educação sexual***

Na subseção anterior buscamos problematizar a formação continuada. Podemos notar como seu estabelecimento, enquanto política-pública da Educação, se fortalece a partir da preocupação denotada em documentos internacionais e a estrita ligação dela com a precariedade da formação inicial, percebida nos cursos de licenciatura.

Podemos, então, questionar: nos cursos de nível superior que habilitam para o exercício na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais - Pedagogia, são contemplados conhecimentos sobre gênero, sexualidade e educação sexual nas grades curriculares?

Leão e Ribeiro (2014) analisaram a grade curricular do curso de Pedagogia de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo, entre os anos de 1959 a 2009. A investigação foi realizada por meio de estudo documental e da aplicação de um questionário às alunas do curso, a fim de analisar se a sexualidade estava presente no currículo. Ao final do estudo os autores concluíram que:

A sexualidade é uma das questões controversas presentes no cenário escolar, porém, o currículo oficial do curso de Pedagogia não lhe dá a devida importância. É como se fosse algo secundário e desnecessário de ser visto com os futuros educadores, o que contribui para perpetuação do estigma de que este assunto não deva ser abarcado, não sendo função do professor atuar com questões de sexualidade (LEÃO; RIBEIRO; 2014, p. 285).

Outro estudo com a finalidade de perceber a concepção das estudantes de Pedagogia sobre sexualidade, se realizou através de questionários e permitiu que as autoras evidenciassem o quanto “o preconceito, a religião, as questões culturais e a desinformação ainda estão presente na concepção das estudantes” (MOKWA; PETRENAS; GONINI, 2014, p. 361). As autoras apontam também para ausência da temática na formação inicial destacando que prevalece o “[...] senso comum e caráter de improvisação.” (MOKWA; PETRENAS; GONINI, 2014, p. 364).

Ainda a respeito da ausência da educação sexual nas licenciaturas, Martins e Maio (2019), nos apresentam um estudo realizado no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), por meio do qual se objetivou comparar o conceito de

“ideologia de gênero” de graduandos do 1º e do 4º ano do referido curso. Os dados foram coletados a partir da aplicação de um questionário e participaram da pesquisa 82 alunas da graduação, sendo 52 do primeiro ano e 30 do quarto.

O estudo resultou na identificação de semelhanças entre as respostas das alunas iniciantes e as do último ano do curso. Tal fato demonstra a inexistência de

[...] avanços com as noções sobre gênero, sexualidade, identidade de gênero, entre outros pontos observados pelo questionário. Entretanto, foram superadas as nossas expectativas ao apresentarem poucas respostas contrárias aos estudos de gênero, sendo predominante a desinformação e em vários casos a curiosidade de saber mais sobre a temática (MARTINS; MAIO, 2019, p. 2).

Mediante tais resultados da pesquisa, vejamos quais as concepções sobre sexualidade por parte de professoras já formadas que atuam na Educação Infantil. Segundo Carvalho e Guizzo (2016), ao buscarem compreender as concepções de professoras de Educação Infantil sobre as manifestações da sexualidade das crianças no ambiente escolar, foi possível concluir que as docentes consideram a sexualidade como um “problema” que devem resolver, além de a compreenderem como algo que deva ser exterior à escola.

[...] questões do cotidiano infantil assumem a magnitude de um problema a ser resolvido pelas professoras. Problema para o qual as docentes dizem não ter formação adequada para resolver. Isso porque, mesmo com os esforços realizados pelas professoras na Escola de Educação Infantil, a sexualidade de meninos e meninas não consegue ser mantida fora da escola (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 198).

Percebemos que a falta de formação para educação sexual é apontada por professoras da Educação Infantil como fator que dificulta compreender as relações do dispositivo da sexualidade e, a partir do excerto apresentado, podemos inferir que a lacuna sobre a educação sexual presente na formação inicial das professoras seja um dos, talvez o principal, fatores que influenciam nessa percepção docente. A sexualidade se torna um problema, tal como destacado pelas docentes na pesquisa de Carvalho e Guizzo (2016), devido ao dispositivo da heterossexualidade compulsória que normatiza a coerência dita “natural” entre sexo, gênero e desejo, entre outros aspectos. Todos nós fomos ou somos capturados por tal dispositivo em algum momento da vida, portanto,

Ao trabalhar com sexualidade na escola o educador traz consigo a sua construção sócio-histórica, a forma como foi educado sexualmente, pela família e pela sociedade, exigindo-se do educador uma constante reflexão, estudos e atualizações para que tenha sucesso nesse trabalho. (MARTIN, 2010, p. 93)

Frente a este dispositivo social, ressaltamos a necessidade de que se vá além dos conhecimentos técnico-científicos na formação docente, pois, é imprescindível que haja a articulação dos conhecimentos com as discussões, as situações relatadas, os

questionamentos e a reflexão sobre a própria vivência pessoal e profissional das docentes para que, dessa maneira, possam compreender como tais mecanismos de saber e poder se instauram e regem a vida humana e, portanto, suas próprias vidas.

[...] **afinal, por que ficamos ainda inibidos diante do tema sexualidade?**  
[...]Será que simplesmente continuamos a repetir costumes acriticamente, repassando preconceitos, tabus, medos, sem nos questionarmos se eles servem ainda para a realidade em que vivemos? [...] Precisamos procurar conhecer melhor “qual é a nossa”, como diria um adolescente, em relação à sexualidade. **Temos que buscar reconstruir as nossas verdades provisórias até que outras venham a ser elaboradas pelas gerações que nos sucederem. Tudo isso sempre visando a uma vida plena, feliz e digna para todos.** Enfim, uma vida cidadã... (CARVALHO; MENDES; POCOVI; MELO; SANTOS, 2011, p. 20-21-22 grifos nossos).

Portanto, paralelamente à necessidade de rever os currículos dos cursos de licenciatura, deve-se também investir em políticas públicas de formação continuada que tratem do tema. Embora negada, a sexualidade se faz presente na escola e na Educação Infantil, pois

As manifestações da sexualidade infantil ocorrem em diferentes espaços sociais e nas mais variadas situações. A criança vive sensações prazerosas na troca da fralda, nos toques durante o banho, como também vive a curiosidade do beijo, do abraço, as descobertas do seu corpo e do outro. A criança, aos poucos, percebe as diferenças entre ela e o outro, descobre-se menino e menina. (AQUINO; MARTELLI, 2012, p. 7).

Entretanto, é preciso problematizar como o dispositivo da sexualidade e as relações de gênero se apresentam nas práticas escolares. Tal questionamento permite desvelar como os discursos e as ações são pautados pela heteronormatividade, pela binariedade de gênero, sexismo, machismo e pelos discursos do senso comum acerca de tais mecanismos tendo consequências sociais, psicológicas e individuais nos sujeitos.

Nesse sentido, Prado e Ribeiro (2015) revelam como tais discursos e ações no contexto escolar são pautados pela heteronormatividade, sendo esse “um processo de naturalização de regras arbitrariamente determinadas, que instituem o rechaço contra expressões de sexualidade que negam a ótica heterocêntrica” (PRADO; RIBEIRO, 2015, p. 137). Novamente enfatizamos o fato de que a educação sexual se faz inevitavelmente presente nas instituições escolares, ainda que de forma não intencional, e que se dá, entre outros mecanismos, por meio das opressões e os silenciamentos vivenciados, reproduzidos e transformados (ou não!) pelos corpos.

O silenciamento das questões de gênero e sexualidade na escola, em todos os níveis educacionais, não faz com que elas se mantenham alheias e fora da escola. Os discursos, as ações, opressões e os silenciamentos, ressoam nos sujeitos que habitam o espaço escolar e a sociedade, facilitando ou dificultando os processos questionadores,

transformadores e inventivos de novas formas de “ser” e “estar” no mundo, com reflexos que incidem sobre os sujeitos e em toda a sociedade. “Nos deparamos, portanto, com uma escola que não é imparcial quanto às relações de gênero, porém pretende aparentar neutralidade ao mesmo tempo em que busca manter um controle e silenciar as questões evitando sua abordagem” (VIEIRA; ALTMANN, 2016, p. 147).

Os conflitos ocorrem na escola entre alunos e alunos, alunos e professores, professores e professores, ou até mesmo incidem sobre a escola, como os conflitos entre família e filhos, família e professores, família e amigos dos filhos. Enfim, há uma infinidade de conflitos com os quais a instituição escolar e seus sujeitos lidam diariamente; muitas vezes, são tratados pela escola como meras confusões e o motivo gerador não é problematizado.

Camuflar a origem de um conflito, não questionar os motivos que o iniciaram, não se constitui como uma intervenção que, minimamente, se pretende educativa. Uma das formas de combate ao preconceito é nomeá-lo, mostrar que ele existe para que possamos saber o que combater. Para a perspectiva pós-estruturalista a linguagem constrói a realidade. **Por isso, nomear o preconceito homofóbico contribui para materializá-lo como algo a ser desconstruído.** Caso contrário, e como nos alerta nosso interlocutor, a ação adotada em nada contribui para discutir as problemáticas sociais que se expressam na escola. (PRADO; RIBEIRO, 2015, p. 142, grifos nossos).

Para que tal cenário seja transformado faz-se necessário que a educação sexual adentre às escolas de forma intencional, atentando-se aos direcionamentos apresentados nos currículos educacionais e, sim, desde a Educação Infantil, pois este é o momento no qual as crianças iniciam suas relações sociais para além do convívio familiar e se mostram ávidas a conhecer e explorar o corpo e o mundo. Para que a educação sexual seja de fato intencional é necessário que as professoras possam ter acesso ao conhecimento sistematizado sobre o que seja ela e tudo que a compõe, de forma vivencial e afetiva, a partir do reconhecimento da

importância do papel das professoras nas diversas mediações na Educação Infantil, uma vez que são capazes de muito influenciar nas questões voltadas para as relações de gênero, assim como a educação do corpo. A atuação da professora aparece em grande parte dos trabalhos como fator de grande potencial para transformar e ressignificar as experiências e relações vivenciadas pelas crianças de forma que estas sejam não sexistas e livres de preconceitos (VIEIRA; ALTMANN, 2016, p. 150).

Dessa maneira, a formação continuada parece ser, atualmente, o espaço mais potente para que essas discussões, afetos e conhecimentos sejam mobilizados pelas docentes, seja nas reuniões coletivas das escolas – formação em serviço, quer seja nos cursos formalizados de formação docente – formação sistêmica.

Apesar de não ter aparecido no levantamento do BDTD (Quadro 2) referente à formação continuada em educação sexual devido à sua publicação ser posterior à data de pesquisa que desenvolvemos, evidenciamos o trabalho de Camilo (2019). A autora se propôs a avaliar três encontros formativos sobre educação sexual, do qual participaram doze docentes atuantes na Educação Infantil da rede pública municipal, turmas de 4 e 5 anos de idade, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Os resultados da pesquisa mostraram interesse inicial das docentes pelos temas abordados, bem como revelaram percepções diferentes de cada uma das participantes sobre a abordagem do tema com as crianças.

Camilo (2019) destaca ainda que, devido ao cenário político pré-eleitoral do ano de 2018, momento no qual se evidenciou a depreciação da área de estudos da sexualidade e a falácia da “ideologia de gênero”, foram identificadas durante a formação a existência da cultura sexista permeada por tradições de domínio patriarcal e festividades que denotam e reproduzem a hierarquia e desigualdade de gênero. Também fez com que

Enfrentamentos de mudanças estruturais locais se fizeram presentes durante nosso estudo no que se diz respeito à oferta de formação continuada na Educação Infantil, sendo necessárias mudanças de forma a olhar para Educação Infantil como espaço de escuta e educação em formação aos educadores (CAMILO, 2019, p. 41).

Uma outra forma sobre como se pode realizar a formação continuada em educação sexual é apresentada no estudo de Souza (2017). A investigação demonstra as possibilidades do uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC's) para a abordagem pedagógica sobre o tema. A autora apresenta diversas ações formativas realizadas por meio de encontros virtuais no Brasil e em Portugal (e-oficinas, webinars, etc.), evidenciando alguns resultados desse tipo de formação continuada no acesso ao conhecimento em educação sexual pelas docentes de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

Destacamos, desse estudo, a proposta do projeto Web Educação Sexual descrito por Souza (2017, p. 53) como um sistema diferente

[...] de graduação semipresencial e de pós-graduação à distância, pois o projeto acontece através de conferências online, é gratuito e várias pessoas estão conectadas ao mesmo tempo, profissionais e participantes de dois países – Brasil e Portugal – com uma duração de mais ou menos 01 hora e 30 minutos, realizadas uma vez por mês, a cada mês um tema diferente, dentro da mesma temática principal, é abordado: educação em sexualidade, sexualidade, relações de gênero e diversidade. As conferências podem ser assistidas em tempo real ou depois através de link do projeto pelo Youtube.

A autora conclui, por meio dos resultados analisados, que as temáticas abordadas no projeto, contribuíram para a construção de conhecimento profissional e pessoal das

docentes participantes de forma que “este tipo de formação, pode auxiliar outros profissionais e principalmente professores esquecidos e excluídos de busca por novos conhecimentos, para levá-los à instituição escolar” (SOUZA, 2017, p. 67).

Figueiró (2014), descreve e analisa a formação continuada realizada por docentes no denominado “Mutirão Orientador” que se realizou por meio de encontros quinzenais. Neles, docentes participaram espontaneamente, tendo sido estabelecido pela autora que, como critério de inclusão no curso, as profissionais desenvolvessem um programa de educação sexual com seus alunos, seja do ensino fundamental ou médio. A formação continuada foi desenvolvida de acordo com o modelo reflexivo e, segundo a autora

Comprova a eficácia da reflexão como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação, portanto, como elemento estruturador dessa formação. Ela comprova também a importância da prática como embasamento para o processo formativo, pois a prática cotidiana dos professores era o pano de fundo das reflexões e o conhecimento (re)construído servia para retroalimentá-la (FIGUEIRÓ, 2014, p. 296).

A autora descreve em seu trabalho todo o percurso formativo desenvolvido para elaboração e efetivação do curso. Apresenta-nos, ao final das discussões, números a respeito da “relativa facilidade e competência para aprender sobre Educação Sexual”, sendo que 60% das participantes se enquadram nesse grupo, enquanto 40% dos “professores requerem um apoio e uma assessoria por um tempo maior que os demais, com atenção para dificuldades pessoais e/ou para deficiências em alguns dos saberes pedagógicos” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 348).

Outra ação de formação continuada que resultou na publicação de um livro<sup>44</sup> foi desenvolvida por Furlani (2008a) sob o nome de “Educação Sexual-articulando respeito à diversidade com prevenção da gravidez na adolescência”.

Também embasado no modelo reflexivo de formação continuada, esse curso se destinava, preferencialmente, às coordenadoras de um núcleo de Educação da rede estadual de Santa Catarina, mas foram destinadas vagas complementares para os outros níveis de escolarização. Chamam atenção os dados referentes à função das participantes do curso, sendo que não se inscreveu voluntariamente nenhuma docente da Educação Infantil. Destacamos que, apesar da nomenclatura do curso apontar para a prevenção da gravidez na adolescência, outras temáticas bastante pertinentes foram abordadas, sob o viés da teoria pós-estruturalista. Furlani (2008a) conclui demonstrando, por meio das

---

<sup>44</sup> O material didático-pedagógico proposto no projeto venceu o edital do ano de 2006 para Projetos de Educação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), que foi extinta no ano de 2019 pelo governo federal por meio do Decreto nº 9.465/19.

falas das participantes, os impactos positivos da formação continuada em educação sexual, revelando que o conhecimento oportunizado subsidiou a prática pedagógica em sala de aula.

A dissertação de Martin (2010) buscou, entre outros pontos, verificar se as docentes que participaram de um curso de extensão universitária *online* desenvolveram ações de educação sexual nas escolas em que atuavam, 18 meses após o encerramento do curso sobre sexualidade adolescente. Segundo a autora, o curso também se pautou na teoria do professor crítico-reflexivo e buscou-se a aplicação desse conceito à educação sexual. Os resultados de sua pesquisa evidenciam o fortalecimento do entendimento das docentes sobre a sexualidade humana e o papel de educar sexualmente seus alunos, demonstram que algumas professoras realizaram trabalhos e intervenções a partir da educação sexual em suas práticas educativas e todas elas consideraram o curso como contributivo para sua prática cotidiana.

As reflexões realizadas durante o curso possibilitaram que passassem a analisar o comportamento dos alunos e que percebessem questões como: diferença de gênero muito forte. Perceberam ainda que, a partir de 9 ou 10 anos, as crianças já querem falar sobre o assunto e que todas consideraram importante que as dúvidas dos alunos sejam esclarecidas. Destacaram a forma como são apresentadas na mídia as informações e inserções que envolvem a sexualidade e consideraram que as **crianças precisam de esclarecimento e orientações a respeito** (MARTIN, 2010, p. 176, grifos nossos).

A fim de ampliarmos um pouco a discussão sobre a formação continuada de professoras em educação sexual, não podemos nos furtar à consideração de que assim como ocorre com os alunos, muitas vezes, adentram discursos biologizantes na formação continuada das docentes.

Apresentar o modo de organização e os processos sobre os quais se produzem a resposta físico-químico-biológica do organismo humano, como forma de explicar a sexualidade, de modo que essa explicação esteja fechada no organismo, sem dúvida, tem representado o apagamento do fora do corpo, da vida que se realiza e da própria experiência da sexualidade. É o apagamento da vida e da sexualidade o que se tem a enfrentar. Ou seja, **focar na dimensão biológica no debate a respeito da sexualidade, como o fazem inúmeros trabalhos, termina por deixar de debater a maneira modo como o discurso biológico opera com a sexualidade como dispositivo de poder**, codificando e reterritorializando os corpos e as sexualidades. (SILVA, 2014, p. 5, grifos nossos)

Nossa experiência docente, revela que às vezes médicos, enfermeiros e/ou bombeiros são mobilizados pelas escolas para ofertarem palestras sobre primeiros-socorros, entre outros, e algumas docentes acabam recorrendo a esses profissionais a fim de saberem como lidar com algumas manifestações da sexualidade das crianças em sala de aula. Inspirada nas ideias de Foucault (1998), Silva (2014, p. 11) escreve que é possível afirmar

[...] que um processo educativo foi desencadeado na modernidade, com práticas de verdadeira “ortopedia” sexual. O sexo se transformou em assunto público. O próprio Estado promoveu intervenções para permitir a “saúde sexual” da população. A educação sexual é uma das estratégias ortopédicas utilizadas pelo Estado para definir os comportamentos sexuais anômalos, os papéis sociais de homens e mulheres a partir do padrão de sexualidade estabelecido como o válido, o normal (SILVA, 2014, p. 11)

Dessa forma, enfatizamos a necessidade de que sejam mobilizados conhecimentos físico-químico-biológicos sobre o corpo da criança, até mesmo para que as docentes possam ser capazes de notar violências sexuais físicas, aspectos do desenvolvimento e/ou orientar a família e os alunos sobre os processos biológicos que incidem sobre o ser humano. Porém, reforçamos a necessidade de que tais conhecimentos considerem os demais aspectos que envolvem a educação sexual, para além da Biologia como, por exemplo: as relações de gênero, o feminismo, o machismo, a misoginia, a violência doméstica, o feminicídio, a transexualidade, a homossexualidade, a heterossexualidade, a assexualidade, a identidade de gênero, a pornografia, a masturbação, a violência e exploração sexual de crianças, as práticas sexuais vinculadas ao prazer e ao consentimento, a homolesbotransfobia, as necessidades de uma criança proveniente de uma possível gravidez não planejada, entre tantos outros temas passíveis de diálogos e descobertas.

Por fim, nos deparamos com a escassez de produção acadêmica sobre a relação entre formação continuada, educação sexual e Educação Infantil. Corroboramos com Silva e Neto (2006) ao considerarmos a necessidade de que haja maior número de pesquisas referente à formação das profissionais da Educação e educação sexual, sejam elas professoras, gestoras, coordenadoras, funcionárias da limpeza e/ou do setor administrativo das escolas, entre outros. É preciso ampliar o acesso ao conhecimento sobre educação sexual para que, dessa forma, seja possível pensar ações transformadoras das práticas pedagógicas e da sociedade em geral.

As pesquisas referentes ao ensino de 1a a 4a séries são as menos expressivas quantitativamente (em torno de 6%), mas também são poucas as investigações na Educação Infantil (cerca de 11%). Se for considerada a faixa etária de zero a dez anos, é possível compreender o pouco interesse pela produção de trabalhos na área, uma vez que a representação dos professores concebe estes alunos como inocentes, puros, assexuados... não carecendo, portanto, da abordagem com a temática. No entanto, é nas idades mais precoces que mais facilmente são absorvidos valores, conceitos e preconceitos, sendo fundamental a intensificação das pesquisas nas séries iniciais de escolarização e na educação infantil [...] A formação continuada passa também pela necessidade de maior número de pesquisas e formação dos diversos profissionais que atuam no espaço escolar, desde a direção, os assistentes, os supervisores, mas, também, as secretárias, as serventes, as merendeiras que também precisam ser investigados enquanto educadores (SILVA; NETO, 2006, p. 194).

Apesar do referido estudo de Silva e Neto (2006) ter sido publicado há mais de uma década e, ainda que se constate um crescente número de pesquisas em educação sexual, o que se nota é que, em geral, há enfoque nas lacunas da formação inicial no tocante à sexualidade/educação sexual e poucos estudos convertem-se em pesquisas sobre ações realizadas na formação continuada das docentes; tampouco são demonstradas ferramentas avaliativas eficazes que possibilitem averiguar transformações das ações pedagógicas junto às crianças no cotidiano escolar.

No que se refere à formação continuada de docentes da Educação Infantil, tal realidade é ainda mais perceptível, pois, a maior parte dos estudos encontrados se concentram em captar a percepção das docentes sobre gênero e sexualidade, pautando-se na análise das práticas escolares vinculadas às experiências e limitações do brincar, sem adentrarem às práticas referentes aos cuidados com as crianças, mostrando que desconsideram parte constitutiva da tríade cuidar-brincar-educar, tão valiosa para o trabalho pedagógico com as idades mais tenras. Estudos ou pesquisa-ação também são escassos quando se trata da educação sexual das professoras dessa etapa de ensino.

Frente a esse cenário, pensamos que as pesquisas que buscam elucidar as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil podem se pautar em pesquisas-ação que auxiliem no acesso das docentes aos conhecimentos da educação sexual, bem como permitam subsidiar a (re)construção de mecanismos de avaliação que comprovem sua eficácia. Para além disso, apontamos para que tais estudos adentrem ao universo das práticas escolares com as crianças de 0 a 3 anos, relacionando-as não só às atividades do brincar que são, como vimos, ainda pautadas na generificação das crianças, mas também que partam das atividades e dos comportamentos relacionados ao “cuidar” e que são vivenciados no dia a dia da Educação Infantil (banhos, trocas de roupa, uso de banheiros, manipulação genital, entre tantos outros).

A educação sexual que se apresenta nos documentos oficiais federais e, neste caso, nos documentos municipais de Uberaba/MG, requerem problematizações, uma vez que o dispositivo da sexualidade permeia as relações humanas, o saber e o poder mas nos documentos denotam pouca sistematização e aparecem de forma muito tímida e isolada dos demais conhecimentos, em áreas específicas.

Tanto a presença nos currículos oficiais, como a própria dinâmica que ocorre entre professoras e alunos demonstram a necessidade de que as profissionais da Educação tenham acesso aos conhecimentos históricos, éticos, filosóficos, biológicos, psicológicos

e sociais desenvolvidos pela humanidade, para que, a partir deles, possam estar embasadas e seguras para o trabalharem com educação sexual.

Remetendo-nos ao Quadro 3 de nosso trabalho, no qual alguns direitos de aprendizagem dos alunos, presentes no currículo formal de Uberaba/MG, relacionam-se com a educação sexual, podemos questionar se o município considera esses estudos que apontam para as dificuldades e a necessidade de formação continuada das docentes para que possam, de fato, desenvolver as ações pedagógicas propostas no currículo pautadas no conhecimento científico, no conhecimento das crianças e das infâncias e, dessa forma, se a formação continuada tem sido um dos mecanismos utilizados pelo município a fim de que tais conhecimentos sejam mobilizados?

Longe de esgotarmos as definições sobre a formação continuada em educação sexual e suas possibilidades, bem como estando distantes de querer pôr fim à demonstração de algumas experiências que apontam para a potencialidade da formação continuada de docentes em educação sexual, nos encaminhamos para a análise dos dados dos processos formativos desenvolvidos junto às docentes que atuam no município de Uberaba/MG e encerramos essa subseção nos posicionando favoráveis a todas as ações de formação continuada que tragam em seu bojo a perspectiva da abordagem da educação sexual com as crianças da Educação Infantil, enfatizando que, só por meio do conhecimento social, filosófico e científico será possível questionarmos e superarmos as práticas discriminatórias presentes em alguns modelos pedagógicos atuais.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Nesta seção apresentamos os resultados e as discussões referentes à análise dos dados produzidos durante a pesquisa e que nos auxiliaram a alcançar os objetivos gerais delineados, fazendo-se necessário lembrar aqui quais são eles: Identificar a presença da educação sexual na formação continuada e sistêmica do município de Uberaba/MG; analisar como a educação sexual é apresentada nessas ações formativas.

Alguns dos objetivos específicos foram contemplados no decorrer desta dissertação em diferentes seções, sendo eles: discorrer sobre os conceitos teóricos da pesquisa; analisar criticamente a relação entre os currículos da Educação Infantil no tocante à gênero e sexualidade e a formação continuada das professoras. O terceiro e último objetivo específico é observar as abordagens sobre a educação sexual que ocorrem nas formações continuadas das escolas públicas de Educação Infantil da cidade de

Uberaba/MG e será discutido nessa seção no decorrer da apresentação dos resultados da formação continuada em serviço.

#### ***4.1 Formação continuada em serviço do município***

Sobre a pesquisa documental desenvolvida para levantamento de dados acerca da formação continuada em serviço do município de Uberaba-MG, reiteramos que aceitaram participar da pesquisa oito escolas da rede municipal de ensino, todas elas denominadas como Centro Municipal de Educação Infantil - CEMEI. Iniciamos a coleta de dados junto às instituições participantes no início do mês de abril de 2020, todavia, devido ao cenário atual de pandemia, isolamento social e, conseqüente, fechamento das escolas e do trabalho presencial, apenas duas escolas se dispuseram a nos receber e uma nos atendeu remotamente.

Entramos em contato telefônico com as demais instituições que sinalizaram ainda ter interesse em colaborar com a pesquisa, porém, unanimemente, pediram que aguardássemos o fim dessa situação de pandemia, pois, segundo as diretoras dessas escolas, as coordenadoras pedagógicas encontram-se demasiadamente atarefadas com o acompanhamento das atividades remotas que as docentes vêm desenvolvendo, fato que não lhes permitiu, no momento, procurar e disponibilizar os dados sobre a formação em serviço das escolas. Assim, nos dedicamos a analisar os dados das três escolas que atenderam à solicitação, aqui denominadas “A”, “B” e “C”.

Primeiramente, cabe ressaltar que o Projeto de Formação Continuada (PFC) foi instituído a partir da vigência do Decreto nº 1590/2018 (UBERABA, 2018c), portanto, nos anos que antecedem 2018, a SEMED recebia os cronogramas das ações formativas, porém, não havia a especificação organizacional dos documentos, que atualmente consta do PFC.

Ressaltamos ainda que, durante as conversas informais, as diretoras da escola A e B evidenciaram que os cronogramas das formações são elaborados pelas gestoras das escolas (diretora, vice-diretora e coordenadoras pedagógicas) com base nas temáticas sugeridas para estudo pelas professoras que atuam nas unidades escolares. Após esse levantamento junto às docentes, no início do ano letivo, as propostas são colocadas para votação e elegem-se os temas que serão abordados nas formações continuadas em serviço do respectivo ano letivo. Na sequência, segundo elas, o documento é enviado ao Departamento de Formação Continuada da SEMED para análise e aprovação da formação continuada em serviço.

Segundo o anexo II da Lei Complementar 501/2015, que versa sobre as atribuições do cargo de coordenador pedagógico, é sua função “[...] Coordenar, de forma participativa, o processo de formação continuada em serviço a partir das necessidades da unidade escolar assegurando a sintonia com a prática pedagógica e com as demandas da comunidade educativa” (UBERABA, 2015b, p. 31).

As diretoras das escolas participantes da pesquisa nos informaram que os temas a serem abordados na formação continuada devem ser ministrados pela coordenação pedagógica, por ser essa uma das funções previstas para o cargo. Segundas elas, é permitido que as coordenadoras convidem palestrantes para dissertarem sobre os temas, e tais convites se dão por meio de parceria com os Núcleos de Educação Inclusiva, de Educação Infantil da Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais” e/ou universidades, à critério da própria coordenação pedagógica. A escola C, por ter nos atendido por e-mail não apresentou tais informações.

#### **4.1.1 Escola “A”**

A escola “A” localiza-se em um bairro periférico da cidade de Uberaba/MG, atendeu crianças de 0 a 5 anos de idade nos anos de 2018 e 2019, e atualmente atende crianças de 2 a 5 anos. O quadro docente é composto por 17 professoras, 2 coordenadoras pedagógicas, uma vice-diretora e uma diretora.

A diretora da instituição foi quem nos recebeu, porém não foi possível que disponibilizasse os Projetos de Formação Continuada (PFC), pois, estes ficam sob a guarda da coordenadora pedagógica que, devido à atual situação pandêmica, não se encontrava na escola; ficou acordado que a direção solicitaria o encaminhamento dos Projetos de 2018 e 2019. Aguardamos o envio dos PFCs até o mês de setembro de 2020, porém não nos foi enviado.

A gestora nos informou ainda que passou a exercer o cargo de diretora da escola no ano de 2018 e, portanto, não tinha conhecimento dos documentos sobre formação continuada (cronogramas e memórias) que antecedem à data de sua designação. Assim, nos disponibilizou dois documentos intitulados “Cronograma Organizacional de Formação Continuada”, um referente ao ano de 2018 e outro de 2019.

Procedemos com a leitura e análise de ambos os documentos, porém, esses somente traziam as datas e títulos dos encontros formativos. No ano de 2018 ocorreram dez formações continuadas em serviço e no ano de 2019, dez também. Após a análise desses documentos foi possível notar que parte significativa das ações formativas

desenvolvidas, referentes aos dois anos, baseiam-se em temáticas relativas à psicomotricidade, escrita e matemática.

As temáticas presentes nos dez encontros da formação continuada do ano de 2018 foram: três dedicados à elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; um sobre os níveis de escrita da criança; um sobre a importância da psicomotricidade; um sobre musicalização e Arte; um sobre a representação da figura humana (níveis do desenho da criança); um sobre elaboração do plano de ação baseado no projeto municipal<sup>45</sup> “Eu, o outro e meus amigos super-heróis”, um encontro de estudo sobre planejamento integrado e um encontro para organização da mostra pedagógica que ocorre anualmente na rede municipal de ensino.

Pensemos no projeto municipal que aparece como tema de uma das formações do ano de 2018, intitulado “Eu, o outro e meus amigos super-heróis”. Primeiramente, problematizemos os super-heróis enquanto parte constituinte dos artefatos culturais<sup>46</sup> como, por exemplo, “[...]cinema, mídia, revistas, livros, brinquedos, entre outros [...]” e na maneira como tais artefatos “expressam e fazem circular **discursos que produzem as subjetividades**” ao mesmo tempo que educam, ainda que “na ausência de objetivos educativos explícitos sobre determinados assuntos [...]”.(XAVIER FILHA, 2014, p. 155 e seg., grifos nossos). Destacamos ainda, que nossas subjetividades se alinham aos “lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural” (HALL, 2006, p. 12).

Tal alinhamento, a partir da internalização de significados e valores, ocorre devido às identidades culturais que

[...] são produzidas nas práticas sociais através de um processo de produção da diferença e, mais particularmente, como podem ser apresentadas/representadas (as identidades e as diferenças) nos materiais pedagógicos. **Sabemos que todo processo e toda dinâmica de formação de identidades referem-se à existência de um “outro” (que não sou eu; que é diferente de mim), o que torna identidade e alteridade componentes necessariamente inseparáveis. Assim, a identidade só fará sentido numa cadeia discursiva de diferenças: “o que ela é” será totalmente dependente “daquilo que ela não é”** (FURLANI, 2007, p. 272, aspas da autora, grifos nossos).

---

<sup>45</sup> Segundo a diretora da escola A, a partir do ano de 2018 a SEMED passou a trabalhar com a pedagogia de projetos na Educação Infantil. Todas as instituições têm o mesmo projeto bimestral e os planos pedagógicos elaborados pelas docentes devem considerar a temática proposta pelo projeto vigente naquele bimestre.

<sup>46</sup> “O conceito de artefato cultural é utilizado pelos Estudos Culturais para caracterizar fenômenos que, mesmo sendo construídos socialmente, tornam-se, com o passar do tempo e conforme os interesses de grupos hegemônicos, “naturalizados”. Assim, o conceito de artefato cultural caracteriza os valores, gestos, instituições, gostos, prazeres, medos e pensamentos inventados ou desenvolvidos ao longo do tempo, mas que, ao mesmo tempo, têm sua origem social esquecida” (BALISCEI, 2018, p. 36)

Mediante a esses conceitos, é possível perceber a convergência da temática do projeto municipal com o processo de construção das identidades – do sujeito e cultural – e com as subjetividades. Destarte, é possível pensarmos como a temática do projeto poderia contemplar discussões sobre masculinidades e feminilidades, uma vez que os super-heróis são capazes de educar e compor as identidades das crianças por meio da observação e reprodução, possibilitando o questionamento e/ou ressignificação das personagens.

O estudo de Baliscei (2018) nos apresenta uma vasta discussão acerca dos artefatos culturais, mais especificamente, sobre os heróis e vilões da Disney, porém, estendemos aqui as análises do autor a outras franquias midiáticas de entretenimento como Marvel, DC Comics e outras, pois, a maioria dos super-heróis não difere muito do indicativo de suas análises:

[...] a caracterização dos heróis (cor)responde a um **ideal de homem forte, rápido, corajoso, competitivo, heterossexual e respeitado por outros sujeitos masculinos, pelos quais pouco demonstra afeto**. Quando estão em grupos, esses heróis **ocupam postos de referência para os demais homens que lhes são submissos e lideram ações** em ruas, bares, florestas, castelos, palácios, acampamentos e batalhas de guerra. **Eventualmente se mostram frágeis, com medo ou dúvida** - e quando o fazem, **logo são repreendidos por personagens coadjuvantes, como lembrete do papel restrito e confiante que os heróis precisam ocupar** (BALISCEI, 2018, p. 233, grifos nossos).

A inserção da educação sexual em um projeto como esse se mostra imprescindível para que se possa refletir sobre o sexismo, a misoginia, a homofobia e outras diversas formas de preconceito e exclusão, pois, “[...] exercícios do olhar, a partir dos quais crianças, adolescentes e adultos/as percebem e negociam significados com as imagens da cultura da mídia são também oportunidades de construção e de transformação de conhecimentos [...] e, acrescento, para que se pense em outras formas de viver e estar no mundo (BALISCEI, 2018, p. 234).

A título de exemplo de um herói que foge à estereotipia da masculinidade hegemônica, podemos citar Chapolin Colorado, pois este “corresponde a uma paródia dos super-heróis norte-americanos” (SILVA, 2015, p. 90). A criação dessa personagem data de 1970 e até os dias atuais segue fazendo sucesso na televisão, internet e plataformas de streaming (SILVA, 2015). Segundo seu criador, o mexicano Roberto Gómez Bolaños, o Chapolin Colorado

Era uma crítica como fez Cervantes com Quixote, uma crítica ao excesso de romances de cavalaria que havia em seu tempo. Em meu tempo, há um excesso de Super-Homens e Batmans e todas essas coisas; e eu queria fazer uma crítica em nível mexicano ou latino-americano, ou seja, com muito pouco dinheiro, sem recursos, sem investimentos sensacionais, débil, tonto [...] (SILVA, 2015, p. 90).

As ações e “trapalhadas” desse herói se mostram como contrapontos interessantes à masculinidade hegemônica evocada por outros super-heróis. Abrem caminho para diversos questionamentos e posicionamentos das crianças quanto a esta figura e, como artefatos culturais que atuam na produção dos sujeitos, permite que as crianças (re)conheçam outras masculinidades e modos de ser por meio de um super-herói.

Como todo tipo de arquétipo, o conceito de herói é flexível e capaz de se manifestar de diversas maneiras. Em Chapolin, o protagonista representa, em toda sua essência, a humanização do herói, que apesar de possuir deficiências e fraquezas, de sentir dor e medo, não deixa de realizar, à sua moda cômica, atos de grandeza superior, enfrentando inimigos, ajudando àqueles em perigo e prestando apoio aos necessitados; atitudes que fazem dele, apesar de tudo, um exemplo moral e virtuoso (SILVA, 2015, p.92).

Embora algumas críticas possam ser feitas quanto a alguns episódios do seriado Chapolin, como, por exemplo, o uso de injúrias de caráter homofóbico para deslegitimar certos vilões ou mesmo a implícita objetificação das mulheres em outros, não podemos negar que esse herói representa um outro tipo de masculinidade que difere do ideal normativo. A depender da condução pedagógica e dos diálogos estabelecidos com as crianças, tais críticas podem inclusive se tornar temas de aulas e objetos de ensino-aprendizagem.

Diante de tais apontamentos, nos interessou saber como ocorreu a discussão do projeto “Eu, o outro e os super-heróis” na formação continuada e, por essa razão, solicitamos à diretora da escola “A” a ata da reunião que discutiu as atividades para esse trabalho, a fim de que pudéssemos ter mais elementos acerca da construção do projeto na unidade escolar. Todavia, até o final do processo de escrita desta dissertação não nos fora encaminhado tal documento.

Sobre as ações formativas que ocorreram no ano de 2019 na escola “A”, o documento disponibilizado assim descreve os encontros das formações continuadas em serviço: dois sobre planejamento, sequência didática e a relação e estudo da BNCC; um sobre a figura humana e o reconhecimento do corpo; um sobre psicomotricidade e as atividades lúdicas na alfabetização; um sobre Arte na Educação Infantil; um sobre as análises e avaliação dos níveis de escrita e desenho da criança; um sobre os instrumentos de avaliação do sistema acadêmico; um de orientação para construção de projetos.

Os encontros do ano de 2019 em que o objeto de estudo foi a figura humana, o reconhecimento do corpo, a análise e avaliação dos níveis de desenho da criança nos chamaram a atenção.

Solicitamos, via *WhatsApp*, após considerações da banca de qualificação, a atadas dessas formações à gestora da escola, porém, não nos fora enviada até o final do processo de escrita desta dissertação. Sobre os encontros da figura humana e do corpo, tal solicitação se justifica por compreendermos que pode ter sido mencionada a representação das genitálias por meio de desenhos e/ou a forma de tal representação significar, por exemplo, possível denúncia da criança de violência sexual por ela sofrida, entre outras possibilidades da inserção da educação sexual a partir desses temas.

A representação da figura humana (níveis do desenho da criança), aparece como tema das formações continuadas três vezes, uma no ano de 2018 e duas no ano 2019. Assim, busquemos compreender melhor do que se trata, pedagógica e psicologicamente, analisar e avaliar os desenhos da criança, especificamente da representação da figura humana. Inspirada nas ideias de Bandeira, Costa e Arteché (2008), Weschler e Schelini (2002), a autora Oliveira (2014, p. 25) escreve que

[...] o desenho da figura humana enquanto possibilidade de avaliação de aspectos cognitivos da criança, é compreendido como uma expressão de características desenvolvimentais presentes ao longo da infância, que podem ser acessados por meio da produção gráfica [...] o desenho da figura humana apresenta uma evolução sequencial, pautada no desenvolvimento intelectual da criança.

Durante o processo de desenvolvimento cognitivo, as crianças apresentam diferentes fases do desenho. No primeiro ano de vida as crianças são capazes de rabiscar e ao longo da infância os rabiscos se refinam e passa-se à fase da garatuja<sup>47</sup> até que cheguem ao desenho representativo. A exemplo, a maior parte das crianças ao alcançarem os cinco anos de idade conseguem desenhar uma cabeça, um tronco, braços, pernas e mãos em posições distintas e representando os locais adequados de tais membros - braços ligados ao tronco, pernas idem, cabeça acima do tronco, etc. (SISTO, 2000; IMUTA, 2013; *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 25).

Outra forma de avaliação do desenho da figura humana é voltada para os aspectos emocionais e da personalidade da criança sendo que “o uso do Desenho da Figura Humana com a finalidade de avaliação emocional é, portanto, uma consequência, ou ainda, um subproduto dos estudos voltados aos aspectos cognitivos” (NUNES, 2012 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 26). Todavia, “não existem instrumentos que utilizem o desenho da figura humana como uma medida emocional e que estejam validados pelos critérios

---

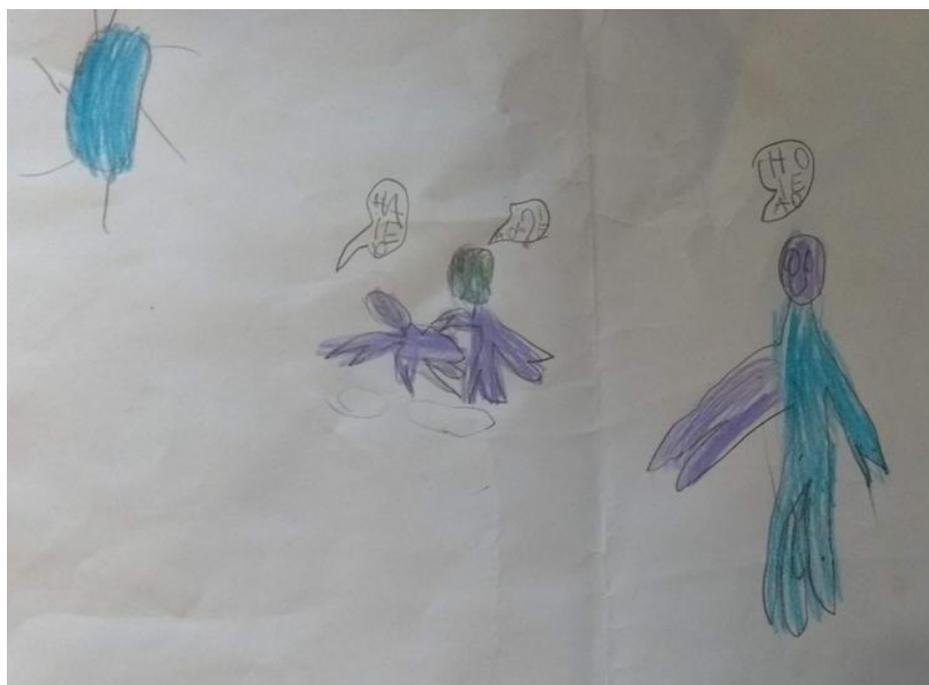
<sup>47</sup> É uma forma gráfica que reflete o prolongamento de movimentos da criança e transforma-se em formas definidas que podem estar se referindo a objetos reais.

mínimos exigidos pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos” (OLIVEIRA, 2014, p. 30).

A análise dos desenhos infantis, além dos aspectos supracitados, se constitui em importante ferramenta de diagnóstico e/ou suspeita de violência sexual sofrida pelas crianças, pois “o desenho pode ser útil para a autogeração de dicas contextuais que favorecem o relato infantil sobre a suposta experiência de abuso” (KATZ; HERSHKOWITZ, 2010 *apud* MORETTE, 2015, p. 54).

As crianças se expressam por meio dos desenhos e, em alguns casos, descrevem violências a partir deste instrumento. Em nossa atuação como docente da Educação Infantil, em certa ocasião recebemos de uma aluna de cinco anos de idade o seguinte desenho:

**Figura 2:** Desenho da criança



**Fonte:** arquivo pessoal da autora, 2018

O desenho da criança nos chamou atenção num primeiro momento pela forma como a pessoa representada do lado direito é maior do que as outras duas à esquerda. O rosto de uma das pessoas/figuras representadas à esquerda está pintado com uma cor diferente daquela utilizada no corpo e tem a boca voltada para baixo, o que para nós foi um indicativo de tristeza ou medo na situação representada. O fator mais intrigante do desenho relaciona-se ao fato da pessoa representada à direita ter “três pernas”.

Diante dessas primeiras percepções, solicitamos à aluna que lesse o que escreveu nos balões de fala utilizados por ela no desenho, pois havíamos trabalhado em sala de aula as histórias em quadrinhos. A criança disse que as figuras à esquerda eram ela e sua

irmãzinha e que estavam dizendo que não iam fazer aquilo. Quando questionada sobre o que era aquilo que elas se recusavam a fazer, a criança mostrou o homem à direita com o dedo e sinalizou que a “terceira perna” era o “piu-piu” do padrasto que lhes estava pedindo para “chupar o piu-piu dele”. Tal situação vivenciada por nós foi repassada à direção da escola e o Conselho Tutelar foi acionado para proceder com as investigações devidas à suspeita de violência.

Para não nos delongarmos demais em exemplificações, pois não é este o intuito do presente trabalho, ressaltamos a necessidade de que as professoras estejam atentas às produções das crianças, às suas falas, brincadeiras, relações e seus comportamentos, pois, para além da violência sexual, é necessário conhecê-las para poder ensiná-las.

Ressaltamos, porém, que o desenho por si só pode ser uma representação da violência sexual sofrida pela criança, todavia outros instrumentos devem ser mobilizados por profissionais capacitados para que se comprove qualquer tipo de violência, a partir da junção de outras técnicas investigativas. Nos interessa, enquanto docentes e pensando nos procedimentos escolares, aguçarmos o olhar aos desenhos das crianças e analisá-los, oportunizando inclusive que falem sobre seus desenhos para que, a partir daí, saibamos identificar possíveis sinais de violência sexual ali expressos e possamos dar os encaminhamentos necessários para a formalização de denúncia.

Para tanto, é necessário que a formação continuada das professoras da Educação Infantil propicie tais discussões, conhecimentos e apresente ferramentas para que as docentes possam lidar com situações como essa. De forma que busquemos sempre a proteção da criança, seu não constrangimento e exposição, e fortaleçamos seu acolhimento e estejamos seguras sobre as maneiras possíveis de encaminhar tais casos aos órgãos responsáveis, pois

ART. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais. (Redação dada pela Lei nº 13.010, de 2014).

[...]

ART. 245. **Deixar** o médico, **professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:**

Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (ECA, 2020, p. 24 e 131, grifos nossos).

Diante da fundamentação teórica apresentada nessa discussão sobre a análise da figura humana e do desenho, apesar de não termos a ata da reunião formativa, podemos

inferir que, em linhas gerais, quando se fala na escola sobre tais análises faz-se referência à análise cognitiva do desenvolvimento da criança, buscando averiguar se a figura humana se apresenta minimamente esquematizada por ela: cabeça, tronco, pernas e braços.

Sobre o reconhecimento do corpo, também tema de uma formação no ano de 2019 na escola “A” junto com a figura humana, trazemos alguns questionamentos: qual corpo, ou quais corpos são apresentados às crianças?

[...] o corpo é inconstante, suas necessidades e desejos mudam. O corpo se altera com a passagem do tempo, com a doença, com mudanças de hábitos alimentares e de vida, com possibilidades distintas de prazer ou com novas formas de intervenção médica e tecnológica (WEKKS, 1995, *apud* LOURO, 2000, p. 8).

Assim, na temática do reconhecimento do corpo temos ainda uma infinidade de possibilidades de exploração e apresentação: corpos gordos, corpos magros, corpos com vulva, corpos com pênis, corpos negros, corpos adultos, corpos infantis, corpos deficientes, etc. Nos interessa, para além disso, saber se o corpo das crianças é apresentado e reconhecido como sexuado ou não? E de que maneira a apresentação do corpo às crianças é feita?

Meyer (2017), em sua dissertação de mestrado, discorre sobre a importância do reconhecimento do corpo e do diálogo com as crianças para a prevenção da violência sexual, por meio dos seguintes conceitos:

**Quadro 5:** Desenvolvimento sexual e comportamento da criança, organizados por faixa etária

<b>Faixa etária: menos de 4 anos</b>	
<b>Conceitos gerais</b>	<b>Conceitos de proteção</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meninos e meninas são diferentes;</li> <li>- Nomes corretos dos órgãos genitais;</li> <li>- Bebês vêm da barriga das mães;</li> <li>- Responder perguntas básicas sobre o corpo e funcionamento dele;</li> <li>- Explicar sobre privacidade. Por exemplo: por que cobrimos as partes íntimas, não tocar em partes íntimas dos colegas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A diferença entre os toques reconfortantes, agradáveis e bem-vindos e toques que são intrusivos, desconfortáveis ou dolorosos;</li> <li>- Seu corpo pertence a você;</li> <li>- Todo mundo tem direito de dizer ‘não’ ao ser tocado, mesmo que o toque seja de um adulto;</li> <li>- Nenhuma criança ou um adulto tem o direito de tocar as suas partes privadas;</li> <li>- Diga ‘não’ quando adultos pedem que você faça coisas erradas, como tocar partes privadas ou guardar segredos;</li> <li>- Existe diferença entre uma surpresa (que é algo que será revelado em breve) e um segredo (que é algo que você nunca deveria contar).</li> <li>- Para quem pedir ajuda caso seja tocado nas partes privadas.</li> </ul>
<b>Faixa etária: de 4 a 6 anos</b>	
<b>Conceitos gerais</b>	<b>Conceitos de proteção</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os corpos de meninos e meninas mudam quando crescem;</li> <li>- Explicações simples de como os bebês se desenvolvem na barriga da mãe e sobre o processo de nascimento;</li> <li>- Regras sobre limites pessoais (tais como, manter as partes privadas cobertas, não tocar em partes privadas de crianças);</li> <li>- Respostas simples a todas as perguntas sobre o corpo e funções corporais;</li> <li>- Tocar suas próprias partes íntimas pode ser agradável, mas é algo feito em local privado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abuso sexual é quando alguém toca em suas partes ou pede que você toque em suas partes privadas;</li> <li>- É abuso sexual, mesmo que seja por alguém que você conhece;</li> <li>- O abuso sexual nunca é culpa da criança;</li> <li>- Se um estranho tenta levá-lo com ele ou ela, correr e contar para os pais, professor, vizinho, policial ou outro adulto;</li> </ul>
---	---

**Fonte:** Committee of the National Child Traumatic Stress Network – NCTSN (2009) *apud* Meyer (2017, p. 65), adaptado pela autora, grifos nossos.

Tais conceitos versam sobre o reconhecimento do corpo e auxiliam na prevenção da violência sexual, porém a pesquisa de Barreiro, Santiago, Araújo e Silva (2016) nos revela que, em geral, os desenhos criados pelos adultos e as bonecas e bonecos infantis, não possuem órgãos genitais. A proposição da coordenação pedagógica de uma escola que atende crianças de 0 a 5 anos de atividades com as chamadas bonecas e bonecos sexuados, causaram estranhamento das professoras:

**[...] algumas professoras da instituição ficaram um pouco assustadas em oferecer para as crianças as bonecas com vagina e que, ainda por cima, (sic) simula a gravidez e o parto de um bebê que sai da boneca com a placenta! E os bonecos masculinos, por sua vez, atemorizavam por terem pênis.** Muito se pensou e as bonecas quase nunca foram usadas. **O não oferecimento das bonecas, em alguma medida, informa as dificuldades das educadoras em lidar com assuntos relacionados a gênero e sexualidade, bem como apontam uma não “formação inicial” com relação a essa temática.** Com base nesses percalços, o medo de mostrar os órgãos sexuais e, principalmente, mencionar a possibilidade de existência de outros arranjos familiares se tornou maior do que a coragem. Para as crianças ainda menores, de zero a três anos, a hipótese de trabalhar com as bonecas nunca foi cogitada. Como se algo de impuro pudesse contaminar a pureza destas. Diante deste quadro, as escolhas dos bonecos(as) que oferecemos às crianças, as histórias que contamos a elas, bem como as diferentes formas de se brincar que nós, adultos(as), legitimamos enquanto correta, correspondem a um projeto de infância que temos estruturado para que meninos e meninas vivenciem e apreendam as relações sociais (BARREIRO; SANTIAGO; ARAÚJO; SILVA, 2016, p. 237, grifos nossos).

Portanto, a partir do referencial teórico apresentado, inferimos que quando se mencionam as partes do corpo e/ou a figura humana na Educação Infantil, muito pouco (ou nada!) se fala sobre as genitálias, a violência sexual, a diversidade de corpos, entre outros assuntos possíveis, pois, a educação sexual é ainda um tabu entre as professoras, que preferem não utilizar recursos como a boneca sexuada, ou o desenho do corpo humano para trabalharem as partes do corpo e o desenvolvimento infantil de forma integral.

Sobre a convergência dos direitos de aprendizagem das Matrizes Curriculares para a Educação Infantil (UBERABA, 2014a) com a formação continuada em serviço, inferimos, a partir do cronograma da escola, que estas foram abordadas em dois encontros no ano de 2019 – a relação e estudo da BNCC; Orientação para construção de projetos. Todavia por não termos acessado as pautas ou memórias dos encontros formativos, não é possível afirmarmos se estas, e outras temáticas, foram relacionadas aos direitos de aprendizagem presentes na Matrizes.

Mediante a análise das informações obtidas na documentação apresentada na escola “A” é possível afirmarmos que a educação sexual não se mostrou presente de forma explícita em nenhuma das formações continuadas, tanto no ano de 2018 quanto no de 2019. Todavia, tal temática pode ter sido abordada nos encontros formativos, sendo necessária a análise da ata das reuniões, documentos que infelizmente não nos foram encaminhados. A ausência da ata/memória ajudaria a produzir um maior conhecimento sobre como ocorrem, de fato, as ações da formação continuada em serviço na escola “A”.

#### **4.1.2 Escola “B”**

Referente à escola “B”, os dados foram disponibilizados pela diretora do CEMEI. Tal coleta foi realizada também durante a pandemia e as considerações sobre tal momento e a ausência da coordenação pedagógica se justificam tal como foi destacado na discussão anterior sobre a escola “A”.

A escola “B” foi criada e inaugurada no ano de 2018, localiza-se em um bairro periférico da cidade de Uberaba/MG, atende crianças de 1 a 5 anos de idade e seu quadro docente é composto por 30 professoras, 2 coordenadoras pedagógicas, uma vice-diretora e uma diretora.

Devido à data de sua criação, não há documentos referentes aos anos de 2015 a 2017. A gestora da unidade, que atua na escola desde sua inauguração, nos informou que o Projeto de Formação Continuada (PFC) do ano de 2018 foi elaborado pela Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais” em parceria com a Universidade de Uberaba (UNIUBE) e que não possuía cópia do mesmo, nos orientando a procurá-lo junto ao órgão responsável. Entramos em contato via telefone com a SEMED, porém, a pessoa que nos atendeu disse que o documento estaria arquivado na escola. Tentamos novo contato com a direção da escola “B”, porém a diretora nos reforçou que o PFC não está na escola. Assim, devido à pandemia de covid-19 não foi possível que fôssemos pessoalmente à SEMED para tentarmos obter acesso a tal documento, pois estamos em isolamento social.

A esse respeito, destacamos a necessidade de documentação das ações pedagógicas e formativas, pois esta pode ser um elemento contributivo para os processos educacionais e reformulação do trabalho docente.

Para as pesquisas em Educação, os documentos se mostram como fontes importantes e questões de guarda e organização desse material podem contribuir ou dificultar a pesquisa documental, portanto, “[...] sinaliza-se como desvantagem a atenção dispensada a estes documentos, muitas vezes guardados de forma inadequada e desorganizada, amontoados dentro de caixas nas instituições, o que agrava ainda mais o seu acesso e conservação” (SILVA; DAMACENO; MARTINS; SOBRAL; FARIAS, 2009, p. 4563).

Já o Projeto de Formação Continuada – PFC do ano de 2019 foi disponibilizado pela gestora e, após lê-lo e analisá-lo, destacamos que foi elaborado por ela própria. Tal fato nos chamou atenção, pois, causa estranheza que o documento que trata da formação continuada docente talvez não tenha sido elaborado mediante os apontamentos e necessidades das professoras. Assim, a conversa informal no levantamento dos documentos, nos revelou que a gestora elencou os temas de acordo com sua percepção sobre as avaliações diagnósticas que são aplicadas aos alunos e de acordo com os compromissos da unidade escolar com as ações/deliberações da SEMED.

A ausência de participação das docentes da escola “B” na elaboração do PFC pode ter ocorrido por diversos motivos, dentre eles, conforme nos aponta Vasconcellos (2009) *apud* FERRARI, 2011, p. 165.<sup>48</sup>

[...] a falta de oportunidade, ao construir o PPP em gabinete; a participação pode ser possibilitada, mas os sujeitos podem não acreditar na mudança e optam por não efetivar a participação; o indivíduo pode resistir psicológica e naturalmente às novas situações; dificuldades no relacionamento interpessoal também podem desencadear na não participação.

Assim, destacamos que a participação ativa das professoras, tanto na elaboração do PFC quanto nos encontros formativos, auxilia na superação das administrações verticais e possibilita a implementação da gestão democrática, pois

Pensar uma construção coletiva remete a superar obstáculos. O “eu” precisa ser substituído pelo “nós”; este processo não deve ser encarado como rápido e simples. Para a participação deixar de ser mera teoria, ela precisa ganhar vida nas ações diárias, consolidando-se como gestão democrática. O grupo precisa ter claro seus ideais de educação e seguir unido, superando as dificuldades que, certamente, surgirão no decorrer do processo e tendo o sonho coletivo como

---

<sup>48</sup> O artigo referenciado trata da elaboração do Projeto-Político-Pedagógico (PPP) das instituições escolares, todavia consideramos pertinentes e aplicáveis às análises sobre a participação coletiva também no Projeto de Formação Continuada (PFC).

possível de ser alcançado. (FERRARI, 2011, p. 161).

O Projeto de Formação Continuada da escola “B” se apresenta como disposto no quadro abaixo:

**Quadro 6:** Estrutura do PFC da escola “B” – 2019

PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO										
<b>Subtítulo</b>										
										Responsável pela elaboração
<b>Público alvo:</b>										
<b>Tempo previsto:</b>										
<b>Palavras-chave:</b>										
<b>Justificativa:</b>										
<b>Objetivo:</b>										
<b>Introdução</b>										
<b>Atividades Metodológicas</b>										
<b>Cronograma das Formações Continuidas em Serviço</b>										
Mês/ Temas	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N
Título da formação/tema	x	x								
<b>Referências:</b>										

**Fonte:** Projeto de formação continuada em serviço da escola “B” 2019, adaptado pela autora, 2020.

O documento apresenta um subtítulo - O Ensino na Educação Infantil -, o público alvo a que se destina é a equipe docente da escola “B”, o tempo previsto para o desenvolvimento do PFC é de 10 meses e as palavras-chave são “Formação, conhecimento, desenvolvimento e afetividade”.

A justificativa se embasa na obrigatoriedade legal do PFC e da formação continuada em serviço no intuito de que as docentes aperfeiçoem seus conhecimentos tanto no que refere ao desenvolvimento infantil quanto à importância da afetividade na primeira infância; refere estar de acordo com o PPP da escola e destaca a necessidade de desenvolver um projeto que una a prática vivenciada no dia a dia da escola com estudos teóricos do desenvolvimento infantil, conciliando o conhecimento à afetividade.

A prática vivenciada no dia a dia escola, citada no documento, nos faz retomar o questionamento acerca da falta de participação docente na elaboração do PFC, destacando que corroboramos os seguintes dizeres

Acredita-se em um PPP que ganhe vida no dia a dia da escola, **construído e reconstruído na teoria e na prática diária, que ultrapasse a ideia de frases aparentemente bem formuladas, mas redigidas a partir de único olhar e que assumam seu verdadeiro caráter de coletivo e inacabado**, até mesmo pelo fato de ser escrito com a contribuição do coletivo, em prol da instituição. **Compartilha-se o ideal de uma escola dinâmica, na qual a vida é propulsora das ações. Reafirma-se, então, o caráter do documento como um guia, porém inacabado, vivo e dinâmico.** [...] acreditar na construção coletiva do documento é, primeiramente, assumir a transformação como

possível, superando modelos hierárquicos pré-estabelecidos, dispondo-se ao novo. **Resistências podem fazer parte do processo, mas com o diálogo e a partilha da responsabilidade, as mudanças podem se efetivar** (FERRARI, 2011, p. 168-169, grifos nossos).

Os objetivos do PFC em questão, apesar de aparecerem no singular no documento, totalizam 10 e são os seguintes: conhecer sobre os objetivos da aprendizagem; compreender o que pensam as professoras sobre os seus saberes; desenvolver a criticidade das professoras acerca dos seus saberes; compreender os documentos legais da SEMED; construir a identidade profissional das professoras; compreender os níveis de desenvolvimento infantil; relacionar conhecimento cognitivo, afetivo e motor; relacionar teoria e prática; adquirir conhecimentos dos objetivos do ensino da Educação Infantil; observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem (PFC escola B, 2019).

A introdução do PFC da escola “B” demonstra que o documento inspira-se no pensamento de Nóvoa (2011), pois traz uma citação do autor e destaca que a formação continuada em serviço “permite além de maior interação da equipe, um estudo sistemático da realidade, partilhando ideias e reflexão acerca do trabalho docente” (PFC escola “B”, 2019, p. 2). O documento revela estar embasado em uma formação crítica, citando Paulo Freire (1993), se pauta nos princípios éticos, políticos e estéticos e busca, a partir do estudo de pensadores que endossam o conhecimento cognitivo e a relação afetiva na Educação Infantil, tendo como princípio norteador o lema “Escola do Caminho: Vereda que ensina, humaniza e transforma”<sup>49</sup>.

As atividades metodológicas são descritas de forma geral e mencionam que serão realizadas leituras orientadas, aulas expositivas com projetor de mídia e apresentação de vídeos, a fim de que as professoras percebam a necessidade do conhecimento científico para melhoria das práticas, embasando-se nos conceitos de Tardif, Pimenta, Nóvoa e Vasconcellos, de forma que possam analisar a identidade profissional docente e o nível de desenvolvimento das crianças com base em Piaget, Vigotski e Wallon, que segundo o PFC, são autores que “fecham o tripé teórico na construção do conhecimento, da interação Social e da Afetividade” (PFC escola “B”, 2019, p. 3).

---

<sup>49</sup> O documento refere-se ao Plano de Gestão Municipal de Educação, porém não o encontramos disponível no sítio eletrônico da Prefeitura. Há menção ao lema na apresentação da SEMED, constante do site da prefeitura municipal de Uberaba/MG em que se diz: “Desde a primeira gestão 2013-2016, o caminho da Secretaria Municipal de Educação/ SEMED, para alcançar os objetivos propostos, foi traçado de forma coletiva, coerente com os recursos disponíveis e em corresponsabilidade com todos os segmentos. O lema que fundamenta o trabalho de todas as equipes, “Escola do Caminho: vereda que ensina, humaniza e transforma [...]”. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,38226> Acesso em: 03 dez. 2020.

O PFC também versa sobre a necessidade de criação de estratégias para analisar as representações dos alunos, seus erros e melhorar a aprendizagem citando que para tal serão desenvolvidas as seguintes ações: a criação de Grupos de Trabalho (GT) nos quais o Grupo de Observação (GO) deve criar intervenções para solucionar situações problema em que as professoras dos GTs apresentem alunos reais que não conseguiram atingir os objetivos propostos no planejamento; analisar o nível de desenvolvimento de um grupo de alunos e compará-los aos alunos com deficiências matriculados na escola, a fim de que se perceba quais os principais campos de necessidade de intervenção e estimulação; criar em grupos um planejamento com adequações para alunos com diferentes deficiências a partir de estudo de caso; realizar estudos teóricos que tratam sobre desenvolvimento infantil e realizar estudos de casos, com os próprios alunos da escola que se encontram em defasagem de aprendizagem.

A respeito dos GTs e GOs mencionados no documento, tomamos conhecimento dos aspectos descritos após a leitura do documento. Tentamos a partir de então entrar em contato com a direção da escola, via *WhatsApp* e via e-mail (APÊNDICE C), porém não obtivemos devolutiva acerca dos questionamentos que fizemos, não sendo, portanto, possível saber como se desenvolveram tais estratégias e se, de fato, ocorreram na escola no ano letivo de 2019.

O cronograma revela que houve 10 encontros de formação continuada em serviço na escola “B” no referido ano e foram abordadas as seguintes temáticas: Projeto político-pedagógico; Didática, fazer pedagógico e identidade profissional; estágios de desenvolvimento da criança segundo Piaget; mediação simbólica segundo Vigotski; a criança de modo integrado segundo Wallon; práticas educativas em níveis de leitura e escrita; alfabetização matemática; culminância dos trabalhos realizados durante o ano<sup>50</sup> (PFC escola B, 2019). As formações continuadas foram desenvolvidas no decorrer do ano, uma por mês, e em cada uma delas tratou-se de um ou mais dos temas elencados.

Inferimos que os objetivos do PFC da escola “B” se mostraram condizentes aos temas desenvolvidos nos encontros formativos. A relação que estabelecemos entre os objetivos e os temas anunciados nos PFC nos permitiu formular o Quadro 7 , de modo

---

<sup>50</sup> Segundo a diretora da escola “B”, a culminância das atividades realizadas durante o ano consiste na participação de todas as instituições de Educação Infantil municipais na “Semana da Educação Infantil”, evento que acontece em pavilhão cedido ao município para que sejam expostos alguns trabalhos das crianças selecionados pelas professoras, entre outras atividades; ocorrem também no evento apresentações, danças e distribuição gratuita de algodão-doce e pipoca.

que os objetivos estão descritos e lhes foi atribuído um número que aparece entre parênteses na coluna dos temas das formações, sinalizando possíveis convergências.

**Quadro 7:** Objetivos do PFC escola “B” e possíveis convergências com os temas das formações de 2019

Objetivos do PFC	Tema da formação
1- Conhecer sobre os objetivos da aprendizagem	Projeto político-pedagógico (1) (2) (3) (8) (9)
2- Desenvolver a criticidade das professoras acerca dos seus saberes	Didática, fazer pedagógico e identidade profissional (2) (3) (4) (7) (8) (10)
3- Compreender o que pensam os professores sobre os seus saberes	Estágios de desenvolvimento da criança segundo Piaget (6) (10)
4- Compreender os documentos legais da SEMED	Mediação simbólica segundo Vigotski (1) (6) (9)
5- Construir a identidade profissional das professoras	A criança de modo integrado segundo Wallon (1) (6) (7) (8) (9)
6- Compreender os níveis de desenvolvimento infantil	Práticas educativas em níveis de leitura e escrita (1) (2) (6) (9)
7- Relacionar conhecimento cognitivo, afetivo e motor	Alfabetização matemática (1) (2) (6) (9)
8- Relacionar teoria e prática	Culminância dos trabalhos realizados durante o ano (4)
9- Adquirir conhecimentos dos objetivos do ensino da Educação Infantil	
10- Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem	

**Fonte:** Projeto de formação continuada em serviço da escola “B” 2019, adaptado pela autora, 2021.

Apesar da possível convergência entre os objetivos do PFC e as temáticas desenvolvidas, destacamos que a depender da metodologia utilizada na explanação dos conceitos, da articulação entre a teoria e prática que envolve cada tema os objetivos podem ter sido atingidos ou não. Portanto, sinalizamos para a necessidade de futuras pesquisas que acompanhem as formações continuadas de forma a analisar como se dão na prática, quais materiais, pessoas, recursos são utilizados e se, de fato, convergem com os objetivos a que se propõem os PFCs de cada escola.

Os encontros cujo objeto de estudo foi a criança de modo integrado segundo Wallon nos chamaram atenção porque poderia consistir numa oportunidade para as professoras discutirem sobre a educação sexual. Por essa razão solicitamos a ata dessas formações (APÊNDICE C) para que pudéssemos compreender de que forma tal conceito foi apresentado e discutido pelas docentes, todavia, conforme explicitamos anteriormente, não obtivemos devolutiva.

O conceito de criança vista de modo integrado aparece vinculado a Wallon, que em sua teoria destaca “três campos funcionais – afetivo, motor, cognitivo – funcionam de forma integrada; a pessoa é o todo que integra esses campos, sendo, ela própria, um campo funcional” (LOSS-SANT’ANA; GASPARIM, 2013, p. 201-202).

Frente a essa teoria explicitada na ação formativa, destacamos que há margem para que se tenham discutido aspectos das relações de gênero, por exemplo: as cobranças e expectativas comportamentais de meninos e meninas. Isto porquê, como vimos ao longo desta dissertação, as professoras podem ou não reproduzir atitudes sexistas, machistas e misóginas e tais fatores interferem na construção da afetividade professor-aluno e no desenvolvimento psíquico e social das crianças. Todavia não é possível, pela ausência de registros documentais, que façamos tais afirmações; ainda assim, ressaltamos que

Os educadores, tendo em mente que se tornam referência para seus alunos, terão melhores condições de medir suas palavras, suas atitudes e comportamentos. E, quanto mais lúcidos estiverem quanto aos aspectos significativos do desenvolvimento dos alunos, melhores possibilidades apresentarão de intervenção e mediação da ação educativa em sala de aula, com base em um referencial mais integrado que lhes permita organizar melhor o ambiente, suas ações e antever formas mais efetivas de interlocução com as crianças e adolescentes (LOSS-SANT'ANA; GASPARIM, 2013, p. 228)

Sobre a convergência dos direitos de aprendizagem das Matrizes Curriculares para a Educação Infantil (UBERABA, 2014a) com as formações continuada em serviço, percebemos que os direitos de aprendizagem não aparecem explicitamente em nenhum dos encontros formativos. Entretanto, as temáticas que foram objetos de estudo pelas docentes podem ou não ter trazido elementos das Matrizes, não sendo possível fazermos qualquer inferência ou afirmação nesse sentido pela ausência das pautas e atas da escola “B”.

Mediante os resultados da análise documental sobre a presença da educação sexual na formação continuada em serviço da escola “B” concluímos que nenhuma das temáticas desenvolvidas durante o ano de 2019 mencionou explicitamente a educação sexual com as professoras. Ressaltamos, mais uma vez, a necessidade de que a formação continuada em serviço contemple a educação sexual, entre outras motivações, pelo fato relatado pela diretora durante a conversa informal para levantamento dos dados, de que existem diversas crianças que lá estudam que são vítimas de violência sexual comprovada e outras que estão tendo seus casos analisados pelo Conselho Tutelar.

A diretora se mostrou indignada ao relatar que muitas famílias ignoram esse tipo de violência e deu alguns exemplos sobre a falta de ações efetivas contra os agressores, por parte dos órgãos responsáveis. O diálogo ocorrido durante a visita à escola fez surgir ainda outras temáticas importantes para serem discutidas na formação continuada das docentes, especialmente pela educação sexual, como as crianças transexuais. Ao conversarmos com a diretora discutimos, entre outros, sobre o papel da educação sexual na prevenção da violência sexual contra bebês e crianças, nas definições do que seja

transexualidade e sobre a importância de investimentos na socialização de conhecimentos e discussões sobre esses temas com as professoras e as famílias.

#### **4.1.3 Escola “C”**

Devido ao isolamento social em decorrência da pandemia de Coronavírus, entramos em contato via telefone com uma das coordenadoras pedagógicas da escola “C”, após a diretora nos enviar seu número por e-mail. A coordenadora pedagógica nos informou que a escola atende alunos de 0 a 5 anos de idade e que a equipe gestora é composta por 4 coordenadoras pedagógicas, uma diretora e uma vice-diretora. Ela se dispôs a nos enviar os documentos referentes aos anos de 2017, 2018 e 2019 informando que os documentos dos anos anteriores à sua atuação como coordenadora (2017) ficam arquivados na escola, porém esta se encontrava fechada devido à pandemia. Assim, entramos em contato telefônico com a diretora da escola para obter os documentos anteriores a 2017 e ela nos disse não saber onde se encontravam tais registros e nos orientou a falar com a coordenadora pedagógica novamente. Procuramos a coordenadora pedagógica novamente, porém recebemos a mesma resposta, de que estão em algum local da escola, porém não sabia ao certo qual é o local e teria que procurá-los, mas não estava podendo ir à escola devido à pandemia de Covid-19.

Diante desse cenário, prosseguimos o contato com a coordenadora pedagógica da escola “C” que prontamente nos atendeu e encaminhou por e-mail os Projetos de Formação Continuada (PFC) dos anos de 2018 e 2019 e as pautas e memórias das formações continuadas em serviço referentes a 2017, 2018 e 2019. Destacamos que no ano de 2017 ainda não havia obrigatoriedade do PFC e, por essa razão, a coordenadora pedagógica da escola “C” nos disponibilizou o cronograma, as pautas e memórias que possuía referente às formações continuadas em serviço do ano de 2017: Assim, analisamos os seguintes documentos da escola “C”: 5 pautas e 2 memórias do ano de 2017; 10 pautas e 4 memórias do ano de 2018; 10 pautas e nenhuma memória do ano de 2019<sup>51</sup>; PFC 2018 e PFC 2019.

#### ***O ano de 2017 na escola “C”***

---

<sup>51</sup> Segundo a coordenadora pedagógica não há tais registros em seu computador, pois como há quatro coordenadoras pedagógicas na escola elas dividem entre si a tarefa de registro das formações continuadas em serviço. Ela explicou ainda que os cronogramas, as pautas e memórias ficam arquivados na escola, porém devido à pandemia de covid-19 não poderia buscá-los para nos enviar.

Os documentos de 2017 demonstram que ocorreram durante o ano 16 formações continuadas em serviço na escola “C” com as seguintes temáticas: Cuidados e estimulação de bebês; planejamento lúdico e dinâmico; pedagogia de projetos; avaliação diagnóstica; **sexualidade na infância**; desenvolvimento do esquema corporal, raciocínio lógico-matemático e linguagem oral e escrita; alfabetização e letramento; direitos e deveres dos profissionais da Educação segundo o plano de carreira; educação especial inclusiva; noções de massagens terapêuticas e relaxamento para crianças; educação financeira: como fazer o seu dinheiro render mais, totalizando 11 temáticas, sobre as demais temáticas discorreremos a seguir.

Por meio dos cronogramas, pautas e memórias disponíveis do ano de 2017, destacamos que as formações continuadas eram ministradas pelas próprias docentes da escola, divididas de acordo com as turmas em que atuavam, por exemplo: todas as docentes da turma do Pré 1A junto com as docentes do Pré 1B eram responsáveis pela explanação e abordagem do objeto de estudo por elas escolhidos. As coordenadoras pedagógicas foram responsáveis por organizar a explanação de 4 temáticas, conforme apontam as pautas das formações, sendo elas: Eficiência, eficácia, produtividade e competitividade e jogos brinquedos e brincadeiras; Análise de desempenho das turmas na avaliação diagnóstica e planejamento do mês de agosto; planejamento lúdico e planejamento do mês de outubro; análise e estudo do calendário escolar de 2018, levantamento da mostra de Educação Infantil, organização e encerramento do ano letivo e divisão dos alunos por sala para 2018; totalizando as 16 formações continuadas em serviço.

Comparando o cronograma de 2017 com as pautas e memórias das formações continuadas, inferimos que as formações continuadas foram condizentes com as temáticas pré-estabelecidas para cada encontro, porém, destacamos a pequena quantidade de pautas a que tivemos acesso, somente cinco delas.

A análise do cronograma revela que houve uma formação continuada em serviço que tratou sobre sexualidade na infância, todavia as cinco pautas e as três memórias que nos foram encaminhadas não se referem a tal encontro. Assim, entramos em contato com a coordenadora-pedagógica a fim de sabermos mais detalhes sobre como foi a abordagem desta temática; mais uma vez, fomos prontamente atendidos por ela que nos informou que o tema estava previsto no cronograma por reivindicação de uma professora que atua na escola e que estuda sobre educação sexual, porém, no dia previsto para o encontro formativo a docente/ministrante da formação continuada em serviço adoeceu e não pôde

comparecer; segundo ela as demais docentes responsáveis por esse encontro formativo não se sentiam preparadas para abordar a temática, apesar de a docente/ministrante lhes ter encaminhado os slides. Diante disso, a temática foi substituída e a formação foi ministrada pelas coordenadoras pedagógicas.

Sobre a relação da formação continuada em serviço com as Matrizes Curriculares para a Educação Infantil (UBERABA, 2014a) que tratam de gênero e sexualidade, a análise documental evidenciou que um dos encontros formativos previa que a sexualidade na infância fosse tema a ser abordado, porém a pesquisa de campo evidenciou que por motivo de adoecimento da docente palestrante essa formação continuada não se concretizou. Chamou-nos a atenção o fato de as outras docentes do grupo responsável por ministrar esta formação alegarem não ter preparo para abordar a temática; tal situação demonstra a necessidade de que a formação continuada em serviço considere a educação sexual como objeto de estudo, pois, a alteração do tema em virtude da ausência da docente que se propôs a abordá-lo demonstra que nem as coordenadoras pedagógicas e nem outras docentes sentiram-se seguras para discorrer sobre o tema, embora este seja parte dos componentes curriculares das Matrizes da Educação Infantil (UBERABA, 2014a).

Tal fato relatado pela coordenadora nos remete novamente à falta de formação inicial no tocante à educação sexual. Como vimos no decorrer dessa dissertação, tal insegurança e falta de conhecimento das docentes para lidar com o tema é algo que aparece em diversas pesquisas da área da Educação (FIGUEIRÓ, 2014; FURLANI, 2008a; CARVALHO; GUIZZO, 2016). Assim, ressaltamos que embora:

**[...]a formação no curso de Pedagogia não oportunize aos discentes o contato com questões de sexualidade, eles sentem esta necessidade formativa. Ademais, [...] apesar da discussão em sexualidade ter surgido no contexto de sala de aula por meio do currículo oculto, sua incidência não foi suficiente para possibilitar uma formação aprofundada em sexualidade, mostrando que é preciso esta formação ser revista de maneira que o currículo real contemple efetivamente este tema (LEÃO; RIBEIRO, 2014, p. 288, grifos nossos).**

Diante dessa realidade das licenciaturas, em geral, a formação continuada docente se mostra como ferramenta potente para a mobilização de conhecimentos, sentimentos e discussões acerca da educação sexual junto às docentes, pois, por meio dela, pode se desenvolver

[...]a possibilidade de contribuições mais amplas, como o combate a preconceitos, mitos e tabus, entre eles, por exemplo, os mitos em relação ao autoerotismo, a vergonha de falar sobre sexo e o preconceito em relação à homossexualidade e toda a diversidade sexual. Esses são aspectos importantes que podem ser trabalhados nas escolas, pois quando se tem a oportunidade de refletir sobre seus preconceitos e sentimentos, reconhecendo que eles são culturalmente construídos, abre-se espaço tanto para os alunos quanto para os

educadores em busca de uma tomada de consciência capaz de levar a mudanças de atitudes (FIGUEIRÓ, 2014, p. 364).

Dessa forma, embora não tenha se concretizado o encontro formativo cujo objeto de estudo seria sexualidade na infância, revela-se uma abertura e um interesse das gestoras e docentes para que se aborde a temática na formação continuada em serviço da Educação Infantil.

Acerca da convergência dos direitos de aprendizagem das Matrizes Curriculares para a Educação Infantil (UBERABA, 2014a) com as formações continuadas em serviço de 2017 não é possível inferirmos se foram utilizadas ou não para elaboração e discussões do processo formativo, pois, como colocamos anteriormente, tivemos acesso a somente algumas pautas e memórias das ações formativas. Todavia, destacamos que tal documento não aparece de forma explícita em nenhum dos documentos sobre a formação continuada aqui analisados.

O ano de 2017 se destaca como o ano em que mais aconteceram formações continuadas em serviço, quando comparado aos anos de 2018 e 2019, totalizando 16. Os temas das formações de 2017 foram diversos e destacamos a diferença na forma de estudo entre este ano e os seguintes, conforme revelam os documentos analisados: em 2017 as docentes eram responsáveis pela apresentação e desenvolvimento dos temas junto ao coletivo, nos anos seguintes – 2018 e 2019 – foram as coordenadoras pedagógicas que passaram a exercer tal função.

### ***O ano de 2018 na escola “C”***

De posse dos documentos, observamos que o Projeto de Formação Continuada (PFC) dos dois anos – 2018 e 2019 – são iguais, diferenciando-se apenas por seus cronogramas de formação continuada que trazem os temas a serem discutidos. Destacamos isso no sentido de problematizar que, embora o documento apresente duração de um ano, neste caso podemos dizer que durou dois anos, pois os objetivos e o embasamento teórico apresentados permaneceram os mesmos. Como a escola “C” foi a única instituição que nos apresentou mais de um PFC, não é possível sabermos se esta realidade se aplica também às escolas “A” e “B”.

Quanto à estrutura do PFC 2018 e 2019 da escola “C”, notamos que sua forma de apresentação difere do PFC da escola “B”. No quadro abaixo apresentamos a estrutura do PFC da escola “C”.

**Quadro 8:** Estrutura do PFC da escola “C” – 2018 e 2019

**PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA**  
**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

**NOME DA ESCOLA**  
**SUBTÍTULO**

**Coordenadora do PF:**  
**Autora do PF:**  
**Duração:**  
**Meta:**  
**Ações da Unidade Escolar:**

**Justificativa:**  
**Finalidade:**  
**Objetivos: Geral; Específicos**  
**Metodologia:**

**Cronograma Geral**

TEMAS	Datas
Título da formação/tema	Dia e mês

**Recursos humanos:**

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Professor ou equipe dirigente	Números

**Acompanhamento e Avaliação:**  
**Elaboração:**

**Fonte:** Projeto de formação continuada em serviço da escola “C” 2018-2019, adaptado pela autora, 2020.

O documento apresenta um subtítulo – Gestão da sala de aula –, como coordenadoras do PFC a diretora da escola e uma coordenadora pedagógica e oito pessoas como autoras do PFC, sendo elas: a diretora, a vice-diretora e seis coordenadoras pedagógicas<sup>52</sup>, fato que, assim como ocorreu na escola “B”, denota a ausência da participação das docentes na elaboração do documento e organização das ações formativas mediante suas percepções .

A duração do PFC é de um ano e apresenta-se a Meta 6 que inicialmente acreditamos ser constante do PDME 2015-2024 (UBERABA, 2015a), porém ao vermos a meta 6 de tal documento constatamos que não é equivalente com a descrição que aparece no PFC da escola “C”; procuramos os dizeres em outras metas do PDME 2015-2024 (UBERABA, 2015a), contudo, não encontramos. Dessa forma transcrevemos o que

---

<sup>52</sup> Segundo a coordenadora da escola “C”, no ano de 2018 havia 6 coordenadoras pedagógicas e no ano de 2020, são quatro.

consta no PFC 2018 e 2019, o que segundo nos esclareceu a coordenadora pedagógica, faz parte do Pacto de Metas da Educação Infantil<sup>53</sup>:

**Meta 6:**

100% dos docentes, educadores infantis, equipe gestora e quadro administrativo das unidades escolares municipais, participam, em sua área de atuação, dos eventos de formação continuada: cursos, congressos, seminários, fóruns, encontros, mini-cursos (*sic*), palestras, oficinas, Programas do MEC e demais eventos relacionados ao currículo da Educação Infantil, da Educação Inclusiva e das Tecnologias de Informação e Comunicação (PFC escola “C”, 2018 e 2019, p. 1).

Após essa meta são descritas no documento algumas ações da unidade escolar para que ela seja atingida, tais como: divulgação dos cursos oferecidos pela Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais” para que todas participem; incentivo à participação das professoras na formação continuada em serviço e sistêmica; tratar de assuntos que retratem a realidade, as potencialidades e os desafios da instituição e que acrescentem realmente na vida profissional das professoras; criação de material didático e pedagógico; realizar parceria com especialistas e com a Casa do Educador para realização da formação continuada em serviço.

A justificativa apresentada no PFC se inicia discutindo o lugar dos seres humanos na pós-modernidade, “na era planetária, de intensificação da era da informática, na aceleração histórica e na implementação da globalização neo-capitalista (*sic*) que está deteriorando a humanidade, e os valores nobres estão sendo esquecidos” (PFC escola “C”, 2018 e 2019, p. 1). Sinaliza que diante desse cenário está a desvalorização profissional docente e alega que em razão disso deve-se investir na formação continuada dos professores, de acordo com análise de Pimenta (1994).

O documento discorre que a escola “C” está empenhada em ressignificar os processos formativos, considerando os saberes necessários à Educação Infantil e à formação de “verdadeiros cidadãos” (PFC escola “C”, 2018 e 2019, p. 1) com base na organização de formações que tornarão as professoras reflexivas e que, dessa forma, contribuirão para a emancipação dos alunos. O texto apresentado no PFC menciona estar embasado em Imbernón (2002), que é citado para justificar que a formação docente deva partir das situações problemáticas da própria escola e deve envolver a participação de toda a equipe escolar, sendo que assim, considera-se que a formação continuada “irá

---

<sup>53</sup> Procuramos tal documento no sítio eletrônico da SEMED e da prefeitura de Uberaba/MG, todavia não o encontramos. Solicitamos à coordenadora pedagógica da escola “C” que nos enviasse, porém ela disse que não o encontrou em seus arquivos eletrônicos.

enriquecer e melhorar a qualidade do ensino oferecido à toda comunidade escolar, a partir dos desafios do cotidiano da prática educacional” (PFC escola “C”, 2018 e 2019, p. 2).

Cita-se o Decreto 1590/2018 (UBERABA, 2018c), que instituiu a elaboração do PFC e alguns dados da escola são apresentados, tais como: composição do quadro docente – 85 professoras/educadoras infantis, sendo que 69 atuam em turmas de 0 a 3 anos e 16 atuam em turmas de 4 e 5 anos. Ressalta-se no documento que no ano de 2017 a escola não atingiu as metas propostas<sup>54</sup>, que a equipe gestora percebe dificuldades na elaboração dos planejamentos por parte das docentes e que é complexa a associação entre ludicidade, trabalho pedagógico, autorregulação e inclusão. O documento aponta que é necessário que se aprimorem os conhecimentos docentes em todas as áreas

[...] para alinhar o trabalho com a pedagogia de projetos: Linguagem Oral e Escrita, Movimento, Raciocínio Lógico Matemático, Identidade e Autonomia, Educação Física, Natureza e Sociedade, Artes Visuais e Música. A Pedagogia de projetos é a proposta de trabalho na educação infantil, oferecendo ensino aprendizagem de qualidade, na qual as crianças participam de atividades lúdicas para estimular o desenvolvimento e todas as capacidades, adquirindo conhecimento de maneira prazerosa e significativa (PFC escola “C”, 2018 e 2019, p. 3).

O documento revela que ao final do ano de 2018 – e também 2019, uma vez que os objetivos são iguais para ambos os anos – esperava-se que as professoras adquirissem a capacidade de refletir sobre suas práticas justificando que através do processo reflexivo é que a docente “será capaz de se adaptar às diversas e rápidas mudanças no campo educacional, enfrentando assim as dificuldades encontradas na sala de aula” (PFC escola “C”, 2018 e 2019, p. 3).

A respeito do que se espera que as formações continuadas possam desenvolver com as professoras, fazendo uso dos dizeres de Lígia Márcia Martins (2015), destacamos que o ideário pedagógico do professor reflexivo, ou crítico-reflexivo, tem sido o paradigma que prevalece nas ações formativas da atualidade, visando, justamente, o descrito no PFC da escola “C” – adaptação, mudanças rápidas, enfrentamento das dificuldades.

Esta intencionalidade parte do pressuposto do processo de personalização do professor, isto é, “a pessoa do professor, a sua subjetividade, apareceu como dado de referência para a construção de um novo modelo pedagógico que visa superar os desafios que atualmente se apresenta às escolas e aos educadores” (MARTINS, 2015, p. 125).

---

<sup>54</sup> Inferimos que se refira às metas da SEMED para a Educação Infantil, porém o documento não cita quais são as metas que não foram alcançadas.

Todavia, o próprio conceito de personalidade não se mostra explícito nas obras referenciadas por estes ideários pedagógicos, o que, de certa forma, nos permite inferir que partem de uma visão psicologizante desvinculada dos processos histórico e sociais.

Tal perspectiva na formação continuada condiz com uma Educação adaptativa, individualista e “conformada” com os processos sociais, não se demonstrando condizente com os pressupostos de uma Educação crítica. Para que um projeto de Educação crítica se efetive, é imprescindível que se considere o singular e o universal, de forma que se aprofundem as análises sobre os sujeitos e os objetos (indissociáveis uns dos outros) sem que se recorra a simplismos no que se refere à interação indivíduo–sociedade (MARTINS, 2015).

Assim, apresentamos uma breve consideração a respeito do modelo formativo reflexivo, apontando que

[...] para o processo de humanização dos indivíduos, consideramos que uma das exigências é a apropriação das objetivações genéricas para si, em especial aquelas referentes à cultura científica e teórico-técnica, condição preliminar para a decodificação do real, para a interpretação dos fatos, para a superação das aparências em direção à essência, enfim, para o estabelecimento de relações cada vez mais conscientes para com os fenômenos histórica e socialmente construídos, tendo em vista a implementação da práxis. É na base dessas relações que residem as possibilidades para a desnaturalização da existência ou para a superação das relações espontâneas geradoras de inúmeras formas de resignação ou (in)conformismo passivo (MARTINS, 2015, p. 133).

A finalidade apresentada no PFC é o aprimoramento do trabalho lúdico de forma que ofereça conhecimento científico e prático às educadoras a fim de sanar as dificuldades no planejamento, na disciplina, no conhecimento sobre as áreas, na avaliação e na inclusão (PFC escola C, 2018 e 2019).

O objetivo geral é oportunizar às educadoras momentos de estudo científico e prático para o trabalho de ensino aprendizagem na Educação Infantil. Os objetivos específicos totalizam seis e são eles: oferecer ações formativas para a compreensão do objeto de conhecimento em estudo; relacionar conhecimento científico e prática pedagógica; construir reflexões que ressignifiquem o manejo com as diferenças; compreender a gestão da sala de aula numa perspectiva de reflexão-ação; contribuir no suporte pedagógico aos docentes em assuntos referentes à Educação Inclusiva; aprofundar e ampliar a abordagem da inclusão, envolvendo aspectos da diversidade como as necessidades educacionais especiais (PFC escola “C”, 2018 e 2019).

Sobre a metodologia utilizada na formação continuada em serviço da escola “C”, o PFC explicita que os encontros iniciarão com a participação do grupo todo e posteriormente será dividido em grupos menores, devido à grande quantidade de docentes

não possibilitar a interação de maneira adequada. Especifica-se que serão realizadas “palestras, exibição de vídeos, dinâmicas, oficinas, leitura e interpretação de textos, rodas de conversa e exposição dialogada” (PFC escola “C”, 2018 e 2019, p. 4) e que os encontros acontecerão durante 10 meses ao longo do ano, com duração de 3 horas cada, em parceria com o Núcleo de Educação Inclusiva da SEMED e da Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais” e o objeto geral de conhecimento a ser estudado é a gestão da sala de aula.

Os recursos humanos mencionados no documento são: 85 professoras e 9 membros que atuam na equipe dirigente; sobre o acompanhamento e avaliação da formação continuada em serviço menciona-se que por meio das reuniões mensais com a equipe dirigente e a opinião das professoras serão avaliados os encontros, utilizando-se instrumentos diversos, além da percepção da equipe sobre o envolvimento do grupo nos encontros formativos e a aplicabilidade da teoria na prática.

Para o acompanhamento e a avaliação da formação continuada, o PFC revela que a equipe gestora se reunirá mensalmente para discutir os encontros realizados, além de considerar a opinião das professoras por meio de diversos instrumentos, porém sem citar quais são estes; menciona ainda que o fator envolvimento do grupo no decorrer dos encontros e a aplicabilidade da teoria na prática serão mecanismos para tal avaliação, todavia não menciona como medirão tais fatores.

Referente ao ano de 2018, além do PFC analisamos 10 pautas e 4 memórias da formação continuada em serviço. O cronograma geral das formações continuada em serviço do ano de 2018 é composto por 10 temas, sendo eles: roda de conversa para levantamento dos temas da formação; a importância da formação continuada; planejamento; autorregulação por meio de estudos de casos(abordado em dois encontros); Dificuldades específicas da sala de aula; ludicidade; inclusão; transtornos e dificuldades motoras e cognitivas (abordado em dois encontros); roda de conversa para levantamento dos pontos positivos e negativos da formação continuada na instituição.

A análise do cronograma do ano de 2018 revela que houve dez encontros formativos na escola, cada um deles abordando as diferentes temáticas elencadas anteriormente, ocorrendo uma vez ao mês, no horário das 17h30 às 20h30. Destacamos que a segunda formação continuada em serviço do referido ano – levantamento dos temas da formação –, que ocorreu em 22 de março de 2018, destinou-se ao levantamento de propostas das docentes acerca das temáticas que consideravam pertinentes para estudo e discussão.

A fim de compreendermos melhor este processo de elencar os temas das formações continuadas de forma coletiva, procedemos com a leitura da pauta e da memória da respectiva formação. A pauta é descrita por tópicos sem maiores referências sobre os materiais, recursos, textos, referências teóricas ou outros elementos utilizados no encontro formativo. A pauta deste encontro nos revela que primeiramente se realizou uma acolhida com o grupo, em seguida uma das pedagogas apresentou os “combinados da formação continuada” (MEMÓRIA, 2018, p. 1); um deles nos chamou a atenção, pois versa que as formações continuadas em serviço não deverão abordar temas alusivos a religiosidade e fé. Ficamos intrigadas com a presença de tal orientação, imaginando se nos anos anteriores tais temáticas foram abordadas nos encontros formativos e, se sim, com quais finalidades? Todavia, devido ao recorte e tempo previsto para escrita de nossa pesquisa não foi possível sanar tal dúvida.

Retomando a escolha das temáticas pelo coletivo de professoras, a memória da formação continuada revela que as temáticas escolhidas se somam seis: “Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Saúde Mental do Professor, Gestão da sala de aula, Inclusão, Transtornos e Distúrbios” (MEMÓRIA, 2018, p. 1). Se comparadas às temáticas que de fato aparecem no cronograma, a maioria condiz com os objetos de estudo de interessa das docentes; a partir da análise conjunta de todos os documentos – cronograma, pautas e memórias – evidenciamos que somente a temática “Saúde mental do professor”, que apareceu como demanda do coletivo docente, não foi contemplada nos encontros formativos.

Analisamos as 10 pautas e as 4 memórias disponibilizadas sobre os encontros formativos comparando-as com o cronograma de formação continuada. Destacamos que as memórias disponibilizadas se referem aos seguintes temas: levantamento dos temas e importância da formação continuada; gestão da sala de aula e ludicidade; dificuldades específicas da sala de aula (estudos de caso); autorregulação por meio de estudos de caso.

Por meio da análise é possível afirmar que o cronograma sofreu algumas modificações, mas, no geral todas os temas elencados foram abordados durante o ano, ainda que não no mês previsto; e também verificamos que um dos temas que no cronograma aparecia em dois encontros formativos – Transtornos e dificuldades motoras e cognitivas – foi trabalhado apenas uma vez.

Destacamos também que a pauta do mês de dezembro revela que o encontro foi mudado para o mês de novembro, tendo, portanto, havido duas formações em novembro e nenhuma em dezembro; constatamos que a pauta diverge do que está escrito no

cronograma referente ao tema “roda de conversa para levantamento dos pontos positivos e negativos da formação continuada na instituição” uma vez que no lugar deste aparece: “acolhida do grupo, avisos gerais, decisão das apresentações Semana da Educação Infantil e elaboração do projeto 1º bimestre” (PFC escola “C”, 2018 e 2019, p. 5). A análise da pauta da última formação continuada em serviço ocorrida no ano de 2018 demonstra que a avaliação coletiva sobre os processos formativos não foi tema do encontro, diferente do que inicialmente previa o cronograma.

Comparamos, então, as temáticas de cada formação continuada constante do cronograma do PFC com os objetivos gerais e específicos ali expressos; tal comparação está disposta no quadro 9 de forma que para cada objetivo foi atribuído um número que aparece entre parênteses na coluna destinada aos temas das formações continuadas, apontando suas possíveis convergências. Foi incluída a temática “Semana da Educação Infantil e Planejamento 1º bimestre”, pois, como explicamos anteriormente, após análise da pauta evidenciamos que esse assunto foi tema de um dos encontros, ao invés do que estava previsto no cronograma.

**Quadro 9:** Objetivos do PFC escola “C” e possíveis convergências com os temas das formações de 2018

<b>Objetivos do PFC</b>	<b>Tema da formação</b>
1- Oportunizar às educadoras momentos de estudo científico e prático para o trabalho de ensino aprendizagem na Educação Infantil 2- Oferecer ações formativas para a compreensão do objeto de conhecimento em estudo 3- Relacionar conhecimento científico e prática pedagógica 4- Construir reflexões que ressignifiquem o manejo com as diferenças 5- Compreender a gestão da sala de aula numa perspectiva de reflexão-ação 6- Contribuir no suporte pedagógico às docentes em assuntos referentes à Educação Inclusiva 7- Aprofundar e ampliar a abordagem da inclusão, envolvendo aspectos da diversidade como as necessidades educacionais especiais	Levantamento dos temas da formação continuada em serviço (1)
	Importância da formação continuada (1) (2) (3)
	Planejamento (1) (3) (6) (4)
	Autorregulação por meio de estudos de casos (2) (4) (5) (7)
	Dificuldades específicas da sala de aula (1) (2) (4) (5) (6)
	Gestão da sala de aula e Ludicidade (1) (2) (4) (5) (6)
	Transtornos e dificuldades motoras e cognitivas (1) (2) (4) (6) (7)
	Semana da Educação Infantil e Planejamento 1º bimestre 2019 (1) (2)
	Roda de conversa para levantamento dos pontos positivos e negativos da formação continuada na instituição (não foi realizada)

**Fonte:** Projeto de formação continuada em serviço da escola “C” 2018-2019, adaptado pela autora, 2021.

O Quadro 9 nos revela que pode ter havido convergência entre as temáticas desenvolvidas e os objetivos do PFC, porém, os documentos analisados não permitem afirmarmos se houve articulação entre teoria e prática – objetivos 1 e 2 -, pois no cronograma, nas pautas e memórias analisadas não são apresentadas autoras ou estudos

científicos a serem socializados, discutidos e apreendidos pelas professoras; exceto pelas memórias da formação continuada em serviço que abordaram a temática da gestão da sala de aula pautada em Celso Antunes e a da ludicidade, que revela que as palestrantes foram docentes que atuam na Casa do Educador “Profª. Dedê Prais” e que utilizaram *slides* sobre Wallon e Freire, porém sem maior aprofundamento.

Outro destaque que fazemos se refere, segundo o Quadro 9, aos objetivos de número 4 e 7, que mencionam palavras como “diferenças”, “inclusão” e “diversidade”. Fizemos a leitura das memórias das formações continuadas que conforme disposto no quadro acima podem ter contemplado tais elementos e possuíam memórias - Gestão da sala de aula e Ludicidade; Autorregulação por meio de estudos de casos.

Após a leitura das memórias foi possível afirmar que durante as formações continuadas em serviço essas três palavras - diferenças, inclusão e diversidade - se relacionaram diretamente às deficiências físicas e/ou intelectuais, pois só aparecem nas pautas dos encontros em que os temas foram estes. Dessa forma, parece não mencionar que

A Educação Inclusiva, em especial na educação infantil, supõe uma atenção individualizada e ao mesmo tempo social, **sem preconceitos ou discriminações, respeitando e ofertando uma atenção de qualidade para todos os alunos, em seus diferentes ritmos de aprendizagem, cultura e estilos [...] as necessidades educativas da criança não deveriam estar relacionadas apenas com o rótulo de uma deficiência.** O pensamento da Educação Especial pode levar à **defesa da integração de todas crianças nas escolas regulares, permitindo a elas assumirem novos papéis de acordo com suas especificidades.** Estes seriam os comportamentos e atitudes éticas, justas e humanas que todos nós desejamos (KHATER; SOUZA, 2018, p. 33 e seg, grifos nossos).

Assim, a diversidade, as diferenças e a inclusão aparecem no documento das formações continuadas como substantivos equivalentes referindo-se tão somente às pessoas com deficiência, sem considerar, por exemplo, a diversidade racial e sexual, a inclusão das crianças pobres, as diferenças relacionadas aos gêneros e aos comportamentos e estereótipos esperados para cada um deles.

A análise dos documentos remonta primeiramente aos conceitos de diferenças e diversidade vinculados, inicialmente, aos alunos com alguma deficiência e à inclusão. A esse respeito, também problematizamos a perspectiva da Educação Inclusiva evidenciada no PFC, que relaciona tal conceito somente às deficiências (física e/ou psíquicas) destacando que

[...] quando falamos de inclusão, não estamos nos referindo somente àqueles que têm uma deficiência física. A exclusão também se dá por questões ideológicas, de crenças, etnia, localização geográfica, geracional, etc. Via de regra, não se deveria falar de escolas inclusivas, visto que toda escola por

natureza deveria ser inclusiva (FONSECA, 2012 *apud* SILVA; DEIQUES, 2019, p. 82).

Embora os conceitos de inclusão e diversidade caminhem juntos, o termo diversidade pode nos remeter ao diverso, ou seja, aquilo que não é igual, que não está de acordo com a norma, ou seja: pessoas com deficiências, mas também pessoas negras, pessoas LGBTQIA+, entre outros exemplos (PRADO, 2010). Dito isso, apontamos para a potencialidade contida no conceito de diferenças, pois segundo Prado (2010, p. 16) ao trabalhar com as ideias de Hall (2003) e Louro (2004)

A diferença, ao contrário da diversidade, ao ser encarada como uma produção cultural, também permite compreendê-la em um processo de constante transformação. Assim, as identidades tornam-se fluidas, mutantes e instáveis, o que permite analisar que, durante sua trajetória de vida, um sujeito pode assumir diferentes e múltiplas identidades, inclusive aparentemente contraditórias.

Feitas essas discussões, o PFC da escola “C”, as pautas e memórias das reuniões formativas desenvolvidas nos anos de 2018 revelam não ter sido considerado este conceito de diferença para atingir um dos objetivos do PFC: construir reflexões que ressignifiquem o manejo com as diferenças, pois, não são evidenciados temas que tratem das diferenças sob esta perspectiva tornando como objeto de estudo, para além das deficiências: as diferenças socioculturais, econômicas, de gênero, de orientação sexual, de famílias, de crença, entre outras possibilidades.

A análise da memória que se refere ao tema da gestão da sala de aula, nos revela que a direção da escola repassou avisos às docentes acerca da “Festa do dia da família na escola” que seria realizada em um sábado do mês de abril de 2018. Tal fato nos leva a crer que a escola tenha substituído as convencionais datas de comemoração de dia das mães e dia dos pais, pela inserção do dia da família. Para nós, tal substituição se mostra condizente com o respeito e a valorização das diversas configurações familiares existentes entre os alunos e das crianças que residem em abrigos ou casas de acolhimento, embora compreendamos que esta não deva ser uma ação alijada das demais atividades pedagógicas, formativas e eventos sociais que ocorrem na instituição escolar.

Numa educação sexual que busca problematizar a exclusão de diferentes identidades, é preciso incluir na discussão outras formas familiares, mesmo que elas não apareçam espontaneamente na fala das crianças. Por exemplo, mencionar as famílias onde a/o “chefe” – ou pessoa de referência – não é um homem; famílias com mulheres (e/ou homens) solteiras/os com filhos/as; famílias com filhas/os agregada/os de diferentes casamentos; famílias com filhos/as adotados/as; famílias constituídas por mulheres ou homens homossexuais com filhas/os legítimos ou filhos/as adotados/as; famílias onde os/as avós moram junto, etc. (FURLANI, 2003, p. 76 *apud* FURLANI, 2008a, p. 80).

Corroboramos com os dizeres de Furlani (2008a) quando afirma a necessidade de que se apresente às crianças as diferentes configurações familiares contemporâneas para que compreendam a multiplicidade e as diferenças como condição boa e positiva na vida social. Destacamos que devido aos limites de nossa pesquisa não é possível fazermos qualquer afirmação sobre o desenvolvimento de tal prática por parte das docentes da escola “C”, evidenciando que o fato de haver a festa da família e não dos pais e/ou das mães já demonstra ser uma mudança com relação à forma das festividades tradicionais comemoradas nas escolas, em geral.

A formação continuada que tratou da autorregulação a partir de estudos de caso também nos chamou atenção, pois pode ser que as professoras tenham nesse momento compartilhado e discutido experiências sobre estereótipos pautados pelo gênero na escolha de brinquedos, atitudes de masturbação das crianças, violência sexual ou ainda outros comportamentos que denotam as curiosidades sexuais infantis e que, socialmente, requerem uma autorregulação. Porém, não estão descritos nessa memória quais casos foram socializados com o grupo para sugestões e intervenções do coletivo.

O conceito de autorregulação no desenvolvimento das crianças tem como seus componentes a regulação cognitiva e os mecanismos neurocognitivos, a regulação emocional e a regulação comportamental (LINHARES; MARTINS, 2015).

[...] nesta trajetória de organização, nota-se que, na fase pré-escolar, ocorre o surgimento do processo autorregulatório no desenvolvimento das crianças. Este integra diferentes processos regulatórios, que vão favorecer sua adaptação emocional e comportamental, considerando as demandas internas e externas ao organismo. **Define-se, assim, a autorregulação como a habilidade de monitorar e modular a emoção, a cognição e o comportamento, para atingir um objetivo e/ou adaptar às demandas cognitivas e sociais para situações específicas. Do controle externo passa a haver uma regulação interna, decorrente do processo de internalização e controle voluntário mediado pelo próprio indivíduo.** De modo interessante, verifica-se que, desde muito cedo no desenvolvimento, as crianças protegem-se do excesso de ativação ou estimulação). Como exemplo, pode-se identificar a busca por regulação do organismo nos seguintes indicadores: pegar a chupeta ou sugar o dedo para se acalmar, desviar o olhar, virar cabeça, fechar os olhos ou distrair-se, a fim de proteger-se da fonte de estresse ou de um estímulo novo/estranho; buscar colo ou consolo (aconchego). (Kopp, 1982; Sroufe, 1995 *apud* LINHARES; MARTINS, 2015, p. 283, grifos nossos)

Nos parece evidente, como citado no excerto acima, que o controle externo antecipa a autorregulação. Este chamado controle externo, se configura como as relações disciplinares e de poder que se estabelecem entre os sujeitos – crianças e adultos, no caso em análise – pois, “os sujeitos tornam-se conscientes de seus corpos na medida em que há um investimento disciplinar sobre eles” (LOURO, 2000, p. 15).

Assim, relacionamos o conceito de autorregulação (cognitiva, emocional e comportamental) à produção dos corpos, das masculinidades, feminilidades e da heterossexualidade compulsória, pois

todas essas práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram — e são — produtoras de "marcas". Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido "gravados" em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias (LOURO, 2000, p. 16).

O excerto acima, nos leva à seguinte reflexão: de que forma foi discutido o conceito de autorregulação com as professoras da escola “C”? Como vimos, tal mecanismo se desenvolve nas crianças por meio, inicialmente, do controle externo, neste caso exercido pelas professoras. Diante desse questionamento, trazemos algumas análises que aparecem na pesquisa desenvolvida por Macedo (2017) e que denotam como o processo de autorregulação (por meio da internalização do controle externo) também é influenciado pelas práticas binárias e sexistas, desenvolvidas pela escola:

[...] as meninas se sentem privilegiadas quando investidas da função de vigilantes dos meninos, afinal não compreendem a divisão sexual subjacente nessa condição. A interiorização [das meninas] está também no anseio de sempre desejarem agradar a professora, estão constantemente em busca de sua aceitação, e ainda quando não se sentem encorajadas a se colocarem contrárias às normas estabelecidas. Elas veem os meninos subvertendo regras, serem mais livres, mas ainda assim não reivindicam o mesmo tratamento, interiorizam, ao contrário, que essas ações são realmente indevidas para uma menina e que os meninos assim o fazem porque são indisciplinados e imaturos. As normas advindas do mundo adulto são percebidas, de tal modo, como necessárias e naturais, das quais as meninas se entendem como partes imprescindíveis em que devem ser disciplinadas e obedientes, ser mocinhas (MACEDO, 2017, p.151, acréscimos nossos).

Assim, destacamos que as ações, os discursos, comportamentos e as repreensões destinados aos corpos infantis definidos como meninos ou meninas não são equivalentes. Notamos em diversas pesquisas (LOURO, 2000; MACEDO, 2017; FURLANI, 2008a) que as concepções do que seja ser menino e menina influenciam nas práticas docentes e nas relações de poder entre os sujeitos do ensino.

Se como vimos no excerto acima, ocorre de modo diferente a disciplinarização e controle das meninas e dos meninos – por meio da aceitação ou repreensão a determinados comportamentos, atitudes, interesses, etc – temos ainda os mecanismos de poder que se pautam na raça e na orientação sexual: **“O controle se torna muito mais presente com a intenção deliberada de proteger aqueles que expressam existências**

**ditas normais: brancas e cis heterossexuais** (OLIVEIRA, 2017, p.187, grifos nossos); isto é, o controle sobre os corpos infantis pretos requer ainda mais problematizações, pois estas crianças são geralmente adultizadas e a elas muitas vezes são destinadas “práticas racistas veladas e explícitas no cotidiano escolar, que vão desde a escolha do professor ao tratamento dado aos pais/mães e aos/as alunos/as negros/as” (GOMES, 2001, p. 89).

Apesar destes apontamentos da literatura aqui trazidos, na ata da formação continuada em serviço que teve como objeto de estudo a autorregulação por meio de estudos de caso, não se explicita nenhuma discussão racial, de educação sexual ou mesmo dos estereótipos que recaem/regem a educação de meninos e meninas.

Sobre a relação da formação continuada em serviço do ano de 2018 com as Matrizes Curriculares para a Educação Infantil (UBERABA, 2014a), a partir da análise documental, é possível afirmarmos que os elementos das Matrizes que se referem à educação sexual não foram objeto específico de estudo; todavia é possível que as discussões e explanações tenham trazidos elementos relacionados a ela, ainda que sem a devida sistematização, uma vez que não aparecem claramente no cronograma, nas pautas e memórias dos encontros formativos do ano de 2018.

### ***O ano de 2019 na escola “C”***

A respeito da formação continuada em serviço do ano de 2019, conforme mencionamos anteriormente, apesar do Projeto de Formação Continuada (PFC) da escola “C” apontar a duração de um ano, foi utilizado o mesmo PFC no ano de 2019. Assim, as autoras do PFC – que são a diretora, a vice-diretora e seis coordenadoras pedagógicas –, a justificativa, a finalidade, os objetivos gerais e específicos e a metodologia são os mesmos do ano de 2018, diferindo somente no cronograma geral das formações continuadas em serviço.

O cronograma referente ao ano de 2019 é composto por 10 temas, sendo eles: pacto de Metas/PPP; PPP; projeto do 2º bimestre; oficinas sobre brinquedos e brincadeiras; BNCC; projeto 3º bimestre; comparativo avaliações diagnósticas; estudo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) <sup>55</sup> ; projeto 4º bimestre;

---

<sup>55</sup> “Realizado desde 1990, o Saeb passou por várias estruturações até chegar ao formato atual. A partir de 2019, a avaliação contempla também a educação infantil, ao lado do ensino fundamental e do ensino médio”, informação retirada do sítio eletrônico do INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> Acesso em: 28 nov. 2020.

BNCC/Matrizes. Relembramos ao leitor que referente ao ano de 2019 não nos foi disponibilizada nenhuma memória das formações continuadas.

Fizemos a leitura e análise de todas as pautas<sup>56</sup> da formação continuada em serviço do referido ano e constatamos que três temáticas que aparecem no cronograma não foram abordadas quando comparadas às pautas dos encontros formativos, sendo elas: oficinas sobre brinquedos e brincadeiras; comparativo avaliações diagnósticas; estudo do SAEB.

Destacamos que as pautas dos demais encontros formativos são compatíveis com os temas das formações que aparecem no cronograma de 2019, ainda que algumas temáticas tenham sido acopladas em outras e haja divergência de datas entre o cronograma e a pauta. Concluímos, a partir do comparativo entre as pautas e o cronograma, que foram inseridas na formação quatro temáticas que não aparecem no cronograma de 2019: palestra da Seção de Segurança e Medicina do Trabalho sobre uso de equipamentos de proteção individual; elaboração da avaliação diagnóstica; palestra sobre visão sistêmica<sup>57</sup>; perfil de saída dos alunos<sup>58</sup>.

Chamou-nos a atenção o encontro formativo que teve como proposta uma oficina de brinquedos e brincadeiras, todavia a pauta deste encontro formativo não traz maiores informações sobre o tema abordado. É possível que se tenham discutido com as docentes os estereótipos de gênero presentes nas escolhas dos brinquedos e brincadeiras por parte de meninos e meninas?

O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas **está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças “aprendam”, de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como “verdadeiros” meninos e meninas** (VIANNA; FINCO, 2009, p. 272-273, grifos nossos).

Destacamos, mais uma vez, como a educação sexual pode perpassar diversos conteúdos de aprendizagem para o processo formativo docente – inicial e continuado. A exemplo do excerto acima, percebemos como as professoras podem ou não estar cientes de suas ações de forma a contribuir com a manutenção dos padrões normativos ou

---

<sup>56</sup> Todas as pautas, referentes a cada um dos encontros formativos, nos foram disponibilizadas.

<sup>57</sup> Fizemos uma busca na internet para sabermos em que consiste o conceito de visão sistêmica e, a partir da pesquisa, evidenciamos tratar-se de uma “habilidade segundo a qual a pessoa desenvolve a capacidade de ver o cenário completo analisando todos os agentes e situações que o compõe” (SBCOACHING, 2014, n.p), e aparece em diversos sites vinculada ao *coaching*. Disponível em: <https://www.sbcoaching.com.br/blog/visao-sistemica-beneficios/> Acesso em: 18 ago. 2020.

<sup>58</sup> Perfil de saída dos alunos refere-se a um documento que é elaborado ao final do ano letivo pelas docentes de cada turma contendo especificidades sobre cada criança.

questioná-los e transformá-los por meio de suas práticas pedagógicas. A oficina de brinquedos e brincadeiras se apresenta como potência para que se adentre a tais discussões e conhecimentos, uma vez que as escolhas das crianças por este ou aquele brinquedo/brincadeira perpassam também as escolhas das docentes na disponibilização de brinquedos e nas divisões dos grupos para as brincadeiras. Ações docentes são pautadas, muitas vezes, pelas normativas de gênero. Todavia, diante dos dados coletados e analisados, não é possível sabermos se tais discussões foram contempladas ou não neste encontro formativo.

Realizamos a análise sobre a convergência dos objetivos do PFC com as temáticas de cada formação continuada, descritas no quadro abaixo, na ordem em que ocorreram/ocorreriam. Para cada objetivo foi atribuído um número que aparece entre parênteses na frente da temática com a qual possivelmente converge.

**Quadro 10:** Objetivos do PFC escola “C” e possíveis convergências com os temas das formações de 2019

Objetivos do PFC	Tema da formação
1- Oportunizar às educadoras momentos de estudo científico e prático para o trabalho de ensino aprendizagem na Educação Infantil 2-Oferecer ações formativas para a compreensão do objeto de conhecimento em estudo 3- Relacionar conhecimento científico e prática pedagógica 4- Construir reflexões que ressignifiquem o manejo com as diferenças 5- Compreender a gestão da sala de aula numa perspectiva de reflexão-ação 6- Contribuir no suporte pedagógico às docentes em assuntos referentes à Educação Inclusiva 7- Aprofundar e ampliar a abordagem da inclusão, envolvendo aspectos da diversidade como as necessidades educacionais especiais	Pacto de Metas/PPP (2) (3) (4)
	PPP (2) (3) (4) (7)
	Projeto do 2º bimestre (1) (2) (3) (4)
	Palestra da Seção de Segurança e Medicina do Trabalho sobre uso de equipamentos de proteção (2)
	Oficinas sobre brinquedos e brincadeiras (não foi realizada)
	BNCC (1) (2) (3)
	Elaboração da avaliação diagnóstica (2) (5) (1)
	Palestra sobre visão sistêmica (4) (5)
	Projeto 3º bimestre (1) (2) (3) (4)
	Comparativo avaliações diagnósticas (não foi realizada)
	Estudo SAEB (não foi realizada)
	Projeto 4º bimestre (1) (2) (3) (4)
	Perfil de saída dos alunos (2) (5)
	BNCC/Matrizes (1) (2) (3)

**Fonte:** Projeto de formação continuada em serviço da escola “C” 2018-2019, adaptado pela autora, 2021.

O Quadro 10 revela a possível convergência entre os temas e os objetivos do PFC 2019, porém destacamos que esta é somente uma inferência, pois, a depender da forma como foram conduzidas as explanações e discussões sobre as diferentes temáticas, podem ter sido contemplados, ou não, estes ou mais objetivos.

Apesar de o Quadro 10 revelar a possibilidade de convergência entre as temáticas desenvolvidas e os objetivos do PFC, os documentos analisados não permitem afirmar se

houve articulação entre teoria e prática – objetivos 1 e 2 –, pois nem no cronograma nem nas pautas analisadas são apresentadas autoras ou estudos científicos a serem socializados, discutidos e apreendidos pelas professoras. Por outro lado, se tomarmos a BNCC (BRASIL, 2018b) não somente como um documento oficial, mas como um recurso teórico a ser conhecido, analisado, problematizado e amplamente debatido, pode-se afirmar que houve convergência entre a teoria e a prática; todavia destacamos que tal afirmação só seria possível se os documentos da formação continuada fossem mais detalhados.

Sobre a convergência dos direitos de aprendizagem das Matrizes Curriculares para a Educação Infantil (UBERABA, 2014a) com as formações continuada em serviço, afirmamos a partir do cronograma e das pautas que estas foram abordadas em dois encontros do ano de 2019 – BNCC e BNCC/MATRIZES.

A fim de obtermos mais informações sobre a forma como tal abordagem ocorreu, após a leitura da pauta, contatamos a coordenadora pedagógica da escola “C” que evidenciou que os temas surgiram em virtude da modificação e adequação das Matrizes Curriculares para a Educação Infantil (UBERABA, 2014a). Segundo ela, o primeiro encontro formativo – tema BNCC – objetivou o estudo do documento para que as professoras elencassem quais objetivos de aprendizagem da BNCC (BRASIL, 2018b) seriam contemplados no currículo municipal e, ainda, quais direitos de aprendizagem das Matrizes Curriculares para a Educação Infantil (UBERABA, 2014a) seriam transformados em objetivos de aprendizagem e se manteriam no currículo reformulado. Nesta conversa, a coordenadora pedagógica nos disse que a finalidade de tal ação era para que, após as definições, a escola escolhesse “delegados” que representariam cada turma da escola para participarem do Fórum Municipal. A pauta da formação continuada em serviço desta reunião nos revela um pouco mais sobre a forma como se deu a participação das docentes na reformulação curricular municipal e sobre o processo de escolha dos “delegados”:

Os Coordenadores Pedagógicos deverão orientar os grupos para indicarem um profissional que será o **professor-escriva**, responsável por anotar as contribuições dos integrantes desses grupos. Os grupos ainda deverão indicar, no mínimo, **um delegado, por grupo, que será o representante daquele grupo durante o Fórum Municipal**. Os Coordenadores Pedagógicos deverão verificar se todos os grupos realizaram o que foi proposto. Após a reunião [...] **os nomes dos delegados deverão ser enviados por e-mail**, conforme orientações constantes no Memorando Circular 0235/ de 06/08/2019. (PAUTA AGOSTO, escola “C”, 2019, n.p.)

Ainda, segundo a coordenadora pedagógica, este procedimento foi orientado pela SEMED a ocorrer na mesma data em todas as escolas e CEMEIS que atendem a Educação Infantil, pois o Fórum Municipal tinha uma data previamente agendada para se concretizar.

Diante disso nos questionamos se foi disponibilizada apenas uma formação continuada em serviço com duração de três horas para se discutir com as docentes algo tão complexo como a construção curricular de um segmento educacional do município? E um dia para reunião do Fórum Municipal para deliberação das alterações/manutenções sugeridas por cada instituição? Houve a participação dos demais membros da comunidade escolar: responsáveis pelos alunos, alunos, demais servidores da área de Educação? Trazemos tais problematizações no sentido de apontarmos temáticas pertinentes para novas pesquisas que se proponham a compreender melhor o processo de construção e implementação do currículo da Educação Infantil de Uberaba/MG, pois

O estudo dos documentos curriculares [...] leva a concluir que só o que faz sentido realmente para o professor é incorporado à sua prática. Essa construção de sentidos, no entanto, **não está contida na leitura de um documento, ou em uma tarde de formação, mas faz parte de um conjunto de fatores que integram tanto a trajetória do professor como a trajetória da rede, e que só podem ser construídos ao longo da história** (ABUCHAIM, 2015, p. 271, grifos nossos).

Durante a conversa informal com a coordenadora pedagógica, esta nos relatou que uma das docentes da escola, a mesma que ministraria a formação continuada em serviço do ano de 2018 cujo tema era sexualidade na infância, ao saber da reformulação curricular pediu a palavra durante a formação para ressaltar alguns direitos de aprendizagem presentes nas Matrizes Curriculares para a Educação Infantil (UBERABA, 2014a) que abarcam a educação sexual, solicitando às demais docentes e grupos que mantivessem em seus textos tais elementos denotando a importância de tal permanência e ampliação destes direitos para o desenvolvimento integral, harmônico, livre de estereótipos e para a proteção das crianças. Dessa forma, segundo a coordenadora, alguns dos grupos afirmaram à professora que seguiriam tais sugestões, todavia não soube afirmar com precisão quantos deles.

O segundo encontro formativo em que o currículo municipal foi objeto de estudo – BNCC/MATRIZES – a análise da pauta revela que sua finalidade era que as docentes participassem com perguntas e respostas por meio de uma dinâmica, a partir de perguntas norteadoras sobre a BNCC.

A respeito da reformulação curricular em Uberaba/MG, concordamos com Abuchaim (2015, p. 271 e 272, grifos nossos) que pesquisou a construção do currículo Educação Infantil na rede municipal de São Paulo e nos informa que

um documento que não parte de um diagnóstico da realidade da rede, não só em termos de atendimento, mas das concepções pedagógicas que estão norteando o trabalho das escolas, e **que não é previamente discutido com as mesmas, tende a não ter maior impacto nas unidades.** Também, **se não há um trabalho intenso de formação que estimule a reflexão acerca do mesmo, ele tende a ser,** como muito ouvi nas entrevistas: **‘mais um documento da rede’** [...] evidente [...] **a importância que deve ser atribuída a documentos curriculares como parâmetros de ação para o professor, que podem dar subsídios concretos para a sua prática, mas que, para fazerem sentido aos profissionais, devem partir das realidades concretas, contextos e tendências pedagógicas encontradas na rede. [...] a formação tem um papel fundamental na incorporação do documento à prática pedagógica do profissional,** pois, se bem realizada, ajuda o professor a visualizar as concepções ali descritas, tornando o que parece abstrato no texto em práticas factíveis.

A partir da análise documental das pautas e dos cronogramas do PFC é possível afirmar que na escola “C”, posteriormente às discussões sobre a reformulação das Matrizes Curriculares para a Educação Infantil, não se realizou nenhum estudo desse documento com a finalidade de verificar se as contribuições das docentes foram aprovadas no Fórum Municipal, tampouco parece ter sido feita a leitura crítica do documento de forma a enfatizar suas potencialidades e dificuldades, sua aplicabilidade e suas possíveis adequações à realidade escolar.

Apesar da BNCC (BRASIL, 2018b) e as Matrizes Curriculares para a Educação Infantil da Educação Infantil (UBERABA, 2014a) terem sido abordadas em duas formações, conforme vimos acima, no que tange aos elementos referentes à educação sexual que se apresentam no currículo, a análise dos documentos permite constatar que no ano de 2019 nenhum dos encontros formativos vinculou o estudo do currículo municipal à educação sexual, tampouco objetivou estudar tal tema de forma mais ampla.

#### ***4.1.4 Algumas considerações sobre os resultados da formação continuada em serviço...***

Mediante aos objetivos de nossa pesquisa - identificar, por meio dos documentos, se a educação sexual se apresenta na formação continuada e analisar de que maneira a educação sexual se realiza nestas ações formativas - podemos afirmar, a partir dos dados analisados, que a educação sexual não se faz presente nas formações continuadas em serviço de Uberaba/MG.

As pautas e memórias da formação continuada em serviço são elaboradas de forma generalizada e bastante sintética, não destacam as falas das professoras durante os encontros, apresentam de forma breve as discussões abordadas em cada tema e não apresentam os referenciais teóricos utilizados para cada temática trabalhada. Pode ser que a educação sexual tenha aparecido nos encontros de forma pontual, todavia, mesmo que tenha havido tal aparição, esta não pode ser por nós considerada, pois as análises revelam que não houve intencionalidade e sistematização para se apresentar, discutir e debater sobre o tema de forma que tenha se convertido de fato em uma proposta de ação formativa. Apesar de no ano de 2018 ter aparecido explicitamente a temática da sexualidade na infância, o que denota a abertura das docentes para a discussão, os documentos não evidenciam de que forma esta seria realizada caso ocorresse, pois, como vimos, embora prevista não ocorreu.

Contudo, acreditamos que o aprimoramento do PFC, a construção de pautas e memórias/atas das formações continuadas em serviço, de modo a estruturar e detalhar os recursos utilizados, as participações das docentes e os questionamentos levantados, os conhecimentos teórico-científicos socializados e as discussões possibilitadas com o coletivo durante as ações formativas, poderiam contribuir com futuras pesquisas e com o acompanhamento e avaliação das ações formativas por parte das gestoras das instituições escolares e da SEMED.

A pesquisa de Tavano (2013) que visou investigar a formação continuada em serviço e se utilizou, entre outros instrumentos, das atas das reuniões formativas para as análises, nos revela a importância das Secretarias Municipais de Educação atentarem-se à orientação para as gestoras das escolas na composição dos registros dos encontros formativos docentes, de forma que estes sejam o mais detalhado possível e que contenham os textos referência das discussões desenvolvidas. Tal determinação, realizada via Portaria pela Secretaria Municipal de São Paulo, quanto ao registro e guarda dos documentos revelam que “a partir de então observamos algumas mudanças na composição dos registros de ata, isso nos leva a crer que não só os registros pareciam estar mais qualificados, mas a postura e a atuação do formador teria se transformado [...]” (TAVANO, 2013, p. 144).

Apontamos ainda para a necessidade de se produzir uma articulação entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e o Projeto de Formação Continuada (PFC), pois, conforme apontam as análises, somente a escola “B” considerou tal documento na elaboração das ações formativas e somente é mencionando que há acordo

entre ambos os documentos, sem maior descrição ou profundidade. Ora, se o PPP tem por finalidade representar a realidade da escola e refletir a proposta pedagógica da instituição escolar, pensamos ser pertinente considerá-lo na elaboração do documento que versa sobre a formação continuada em serviço das docentes, o PFC.

Sinalizamos também para a necessidade de se criarem mecanismos de avaliação dessas formações continuadas em serviço, pois nenhuma das escolas mencionou no PFC se as docentes avaliam ou não as formações, tampouco os documentos sinalizam se há algum acompanhamento da equipe gestora da escola ou por parte da SEMED acerca das práticas formativas que ocorrem nas instituições municipais de Educação Infantil. Embora a escola “C” tenha previsto em seu no cronograma do ano de 2018 um encontro com tal finalidade, a análise comparativa com a pauta da formação continuada em serviço destinada à avaliação revela que esta não foi realizada, conforme apontam os resultados.

**A maioria das SEs [Secretarias de Educação] informa que o controle de frequência dos professores nas ações de FCP [Formação Continuada de Professores] é rigoroso**, pois essa é uma das formas de acompanhar o andamento dos programas, uma vez que eles são oferecidos no horário de trabalho do professor [...] Em alguns casos, **o controle da frequência é a única forma de avaliar os cursos oferecidos.**(DAVIS; NUNES; ALMEIDA; SILVA; SOUZA, 2011, p. 842, grifos e acréscimos nossos)

Embora no município de Uberaba/MG a formação continuada em serviço ocorra fora do horário de trabalho, ela está vinculada à remuneração das professoras/servidoras municipais, acarretando o não comparecimento em perda salarial. Assim, não nos parece adequado que a frequência das docentes às reuniões de formação seja a única forma de avaliação para as ações formativas que ocorrem nas escolas, uma vez que a presença é pré-condicionada ao salário integral das docentes. Para além disso, reforçamos a necessidade de existir avaliações processuais para o acompanhamento e transformação da formação continuada em serviço, pois é

[...] fundamental que se avaliem os resultados dos programas FCP e, portanto, sua qualidade, levando os professores a se apropriarem dos conteúdos e das habilidades oferecidos, diversificando sempre as modalidades de avaliação, liberando as ações formativas de estarem sob a égide exclusiva das avaliações censitárias (DAVIS; NUNES; ALMEIDA; SILVA; SOUZA, 2011, p. 847)

Tais avaliações, poderiam colaborar com as gestoras na reformulação anual do PFC, considerando as contribuições, defasagens e o alcance ou não dos objetivos propostos no ano anterior, a fim de subsidiar a formação continuada em serviço voltada para o conhecimento científico e a profissão docente. Pensando na formação continuada como um projeto, corroboramos os seguintes dizeres

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um

período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores (GADOTTI, 1994, p. 579).

Destacamos que a partir da obrigatoriedade do PFC instituída no ano de 2018, parece ter havido maior sistematização das ações formativas que ocorrem nas escolas, ao menos no que tange aos objetivos e as justificativas dos projetos, haja visto a análise mais aprofundada das escolas “B” e “C” possibilitada pela presença de tal documento. Entretanto, pensamos ser necessária uma orientação às escolas sobre a guarda de tais documentos, a elaboração e a avaliação dos processos formativos, uma vez que os documentos (PFC, pautas e memórias) demonstram ausência de elementos fundamentais para sua melhor compreensão e para o acompanhamento da formação continuada em serviço do município de Uberaba/MG.

As análises realizadas nos permitem inferir que a educação sexual não se apresenta como tema das formações continuadas em serviço do município de Uberaba/MG. Dessa forma, também é possível dizer que, em linhas gerais, tais formações se dedicam a elucidar e qualificar as docentes para o trabalho pedagógico com os demais componentes curriculares municipais, com ênfase na elaboração de planejamentos pedagógicos, na apropriação dos sistemas de escrita e matemáticos, deixando de lado a discussão e oferta de conhecimentos sobre os direitos de aprendizagem do Quadro 3, que são pertencentes ao currículo municipal e se enquadram na educação sexual, como vimos, praticamente escassa desde a formação inicial docente.

Quando nos referimos à sexualidade, muitos de seus “conteúdos” são omitidos dos debates educacionais, sendo que essa “invisibilidade” se faz com a intenção de se pressupor uma norma heterossexual de vivência dos sentimentos e desejos, ao passo que silencia outras formas ou possibilidades para essas expressões. Mesmo ao reconhecer os espaços escolares como construtores de saberes que legitimam desigualdades e criam práticas de exclusão contra os considerados “diferentes”, é nesse mesmo ambiente que a intencionalidade dessas práticas e a desconstrução do currículo tradicional poderia ser realizada. Dessa maneira, a escola assumiria uma postura questionadora e democrática, uma vez que, ao contrário de uma “pedagogia da pregação” e reprodução de determinado conhecimento, disseminaria uma “pedagogia problematizadora”, o que auxiliaria a construção de posicionamentos duvidosos sobre o que é divulgado como correto ou natural em nosso meio social (PRADO, 2014, p. 51).

O silenciamento da educação sexual na formação continuada em serviço das docentes da Educação Infantil nos revela muito sobre a forma como as instituições escolares lidam com as questões de gênero e sexualidade e com as crianças, conforme vimos no decorrer desta dissertação, não apenas no que se refere à norma da heterossexualidade, mas também na produção dos corpos, dos sujeitos, das feminilidades

e masculinidades, dos afetos e dos sentimentos em relação a si e aos outros. Assim, evocamos o ditado popular que nos diz que “o silêncio é ensurdecador” para dizermos o quanto este chamado “silêncio” atua e educa nossas crianças para a manutenção da hegemonia cultural e social nas escolas de Educação Infantil.

#### ***4.2 Formação continuada sistêmica do município***

A formação sistêmica do município de Uberaba/MG, contempla atividades de estudo ofertadas e/ou referendadas pela SEMED que dispõe de espaço próprio para oferta de formação continuada composto por diversas salas de aula e equipamentos multimídia. Os cursos são ministrados por docentes vinculados à SEMED que têm seus cargos lotados nesse centro de formação, Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais”.

Conforme versa a Portaria 041/2018 há um Grupo de Trabalho (GT) específico que trata da área temática gênero e sexualidade. Este GT está vinculado a um dos Núcleos Formativos da Casa do Educador, todavia não especifica a qual deles e nem o quê, especificamente, faz o GT. O artigo 6º revela que “as propostas de ações formativas devem ser apresentadas em forma de projetos, fundamentados na metodologia científica [...] (UBERABA, 2018b, p. 428); o Parágrafo único do mesmo artigo define que tais projetos serão analisados e validados pela equipe de coordenação pedagógica da Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais”. A Portaria versa ainda sobre a carga horária mínima dos cursos ofertados pelo centro de formação, sendo esta de 45 horas, divididas em 36 horas presenciais e 9 horas à distância, caracterizadas essas últimas como Trabalho de Conclusão, com gênero textual definido pelos Núcleos Formativos e a ser realizado pelas cursistas durante os encontros presenciais.

Segundo a gestora do espaço formativo Casa do Educador e chefe do Departamento de Formação Profissional da SEMED, as docentes que organizam as propostas e ministram os cursos são professoras referência do município, porém não soube mencionar quais os critérios para que sejam consideradas como tal. Disse apenas que são indicadas pela secretária de Educação. A gestora nos informou que a Casa do Educador está vinculada ao Departamento de Formação Profissional/Diretoria de Ensino da SEMED e é composta pela chefe do Departamento e três pedagogos; o quadro docente é composto, atualmente, por 14 professoras de diversas áreas do conhecimento, sendo estas servidoras da SEMED que à convite da secretária municipal de Educação desempenham função na Casa do Educador.

Analisamos o documento intitulado “Relatório dos cursos realizados pela Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais”” dos anos de 2015 a 2019, nos quais constam lista de cursos, ementas e relatórios finais dos cursos ofertados, e destacamos que todos foram disponibilizados prontamente pela gestora da Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais”. O documento contendo a lista com o nome das cursistas – que pretendíamos utilizar na pesquisa a fim de identificar a participação de docentes da Educação Infantil – não nos fora disponibilizado, sob a justificativa de conter dados pessoais; então, tivemos acesso somente a quantidade de matriculados em cada curso sem especificações nominais e/ou atuação profissional (etapa de ensino em que atuam).

Após o acesso a esses documentos, analisamos todos os cursos ofertados no período de 2015 a 2019 por meio da leitura de seus títulos e respectivas ementas, de sorte a identificarmos quais cursos abordaram temas sobre sexualidade, gênero e educação sexual. Em seguida, examinamos os relatórios finais dos cursos que, por suas ementas, sinalizavam tratar de questões afetas ao corpo, movimento, sexualidade, diversidade e/ou Educação sexual na Educação Infantil. Dois cursos do ano de 2016 e dois cursos do ano de 2017 demonstraram contemplar os temas de interesse da pesquisa e, por essa razão, foram selecionados para análise. Nos demais anos tal temática não se fez presente nos cursos apresentados nos Relatórios.

#### **4.2.1 Os cursos do ano de 2016...**

Os cursos ofertados no ano de 2016 intitulam-se “A sexualidade na educação escolar” ministrado no primeiro semestre<sup>59</sup> e “Gênero e Diversidade no processo educacional”, ministrado no segundo semestre do referido ano.

Todas as informações dos cursos, bem como o relatório do módulo formativo que se destina a registrar como se desenvolveram as ações, são elaborados pelas ministrantes de cada curso. Após a análise do documento elaboramos os Quadros 11 e 12, que contém as especificações de cada um deles.

**Quadro 11:** Curso “A sexualidade na educação escolar”, 2016

<b>Carga horária</b>	30 horas (24 horas presenciais e 6 horas de atividades à distância)
<b>Periodicidade</b>	8 encontros semanais (não consta o período e horário de realização)
<b>Ministrante</b>	Mestre em Educação. Graduada em Pedagogia. Vínculo institucional: Servidora Pública municipal desde 1993. Enquadramento Funcional: Coordenadora Pedagógica

<sup>59</sup> Hipotetizamos que o curso foi ministrado no primeiro semestre de 2016, pois consta na parte destinada a registrar a 2ª oferta de cursos da Casa do Educador. Segundo a gestora, a 1ª e 2ª ofertas ocorrem no primeiro semestre de cada ano e a 3ª e 4ª ofertas no segundo semestre.

	desde 1993. Carga horária: 25. Desempenhou função docente na Casa do Educador de 2015 a 2017. <sup>60</sup>
<b>Público-alvo</b>	Não consta.
<b>Vagas, alunos matriculados e concluintes</b>	30 vagas, 25 matriculados, 23 iniciantes e 23 concluintes
<b>Objetivos gerais e específicos (O.G. e O.E.)</b>	<p>Conhecer os aspectos teóricos e formativos que procuram nortear o desenvolvimento de atividades voltadas para o trabalho com o tema da sexualidade na educação escolar de crianças e jovens (O.G.)</p> <p>Refletir sobre as diversas abordagens que compreendem o estudo da sexualidade humana. (O.E.)</p> <p>Vincular os aspectos de cunho teórico à prática educativa para concretização do trabalho, na escola e na sala de aula, envolvendo o tema da sexualidade. (O.E.)</p> <p>Promover parcerias com a universidade estabelecendo o intercâmbio entre pesquisadores e professores para que o estudo sobre o tema da sexualidade seja abordado de forma ampla. (O.E.)</p> <p>Compartilhar práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com o tema da sexualidade na escola (O.E.)</p>
<b>Temáticas desenvolvidas em cada encontro</b>	<p><b>Encontro 1</b>- Identificação do grupo, apresentação da proposta de trabalho e coleta de sugestões. Técnica de associação livre de palavras objetivando delinear o perfil do grupo participante. Slides com apresentação interativa e o vídeo “Pensamento infantil – sexualidade”.</p> <p><b>Encontro 2</b>- Vídeo: “Pai o que é masturbação?”. Situações-problema envolvendo o tema da sexualidade na escola para discussão, reflexão e tomada de decisão. Texto para estudo e apresentação. Proposta de atividade pedagógica.</p> <p><b>Encontro 3</b>- Sexualidade humana: que tema é esse? Apresentação dos cursistas sobre o texto “Para início de conversa” e da proposta de atividade a ser realizada com os alunos na escola. Oficina: Namoro ou amizade?</p> <p><b>Encontro 4</b>- Os desafios de ser professor na contemporaneidade e o trabalho com o tema da sexualidade. DST’s e AIDS. Discussão teórica do tema proposto. Apresentação de vídeo: “O que devo saber sobre as DST’s”. Oficinas: sexualidade em tempos de AIDS e DST’s.</p> <p><b>Encontro 5</b>- Gênero e diversidade sexual: um novo enfoque no estudo da sexualidade. Exposição dialogada do tema. Estudo com apresentação em grupo do texto: “Gênero e Educação- teoria e política”. Vídeo: Identidades, gênero e diversidade sexual.</p> <p><b>Encontro 6</b>- Abordagem teórica da sexualidade humana: contribuições da psicanálise de Freud (1905) e Winnicott (2012). Apresentação e discussão teórica do tema. Vídeo: “De onde vem os bebês”. Oficina: Estou grávida e agora?</p> <p><b>Encontro 7</b>- Sexualidade de crianças e jovens com necessidades especiais. Apresentação e discussão teórica do tema. Vídeo: “A sexualidade em pessoas com necessidades especiais” Oficina: Trabalhando com rótulos e solidariedade.</p> <p><b>Encontro 8</b> – Socialização de uma pesquisa realizado com professores sobre o tema da sexualidade e as interferências desta temática no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Oficina: Mitos ou realidade.</p> <p><b>Atividade à distância:</b> Leitura, estudo, apresentação e discussão de textos e participação nas oficinas.</p>
<b>Aporte teórico</b>	<p>ALTMANN, H. <b>Orientação sexual em uma escola:</b> recortes de corpo e de gênero, <i>Cadernos pagu</i>(21) (pp.281-315). Rio de Janeiro, 2003.</p> <p>AQUINO, J. G. <b>Sexualidade na escola:</b> alternativas teóricas e práticas. 6. ed. São Paulo. Summus, 1997.</p> <p>BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. <i>Revista Psicologia &amp; Sociedade</i>; 23 (1): 24-34, 2011.</p> <p>BOCK, A. M. B. <b>A adolescência como construção social:</b> estudo sobre livros destinados a pais e educadores. <i>Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolas e Educacional (ABRAPEE)</i>. v. 11. n. 1. jan./jun. 2007.</p>

<sup>60</sup> Após sugestão da banca de qualificação, foram incluídas as informações profissionais e acadêmicas das ministrantes que foram coletadas por meio da plataforma Lattes.

	<p>BONFIM, C. <b>Desnudando a educação sexual</b>. Campinas, SP: Papirus, 2012.</p> <p>BRASIL, <b>Lei nº 9.394</b>, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. PCN – <b>Parâmetros Curriculares Nacionais</b>: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1998.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. PCN – <b>Parâmetros Curriculares Nacionais</b>: pluralidade cultural: orientação sexual. v. 10. Secretaria de Educação Fundamental, 3 ed. Brasília, 2001.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). <b>Caderno de Gênero e Diversidade Sexual na Escola</b>: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, 2007.</p> <p>CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. <b>Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade</b>, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.</p> <p>DANTAS, B. S. A. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. <b>Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade</b>, Salvador, v. 17. n. 30. p. 17-31, jul/dez. 2008.</p> <p>DIAS, E. O. <b>Relendo a psicanálise com Loparic</b>. São Paulo. DWW Editorial, 2012.</p> <p>EGYPTO, A. C. <b>Orientação sexual na escola</b>: um projeto apaixonante. 2. ed. São Paulo. Cortez, 2012.</p> <p>FOUCAULT, M. <b>História da sexualidade 1</b>: A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 1. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.</p> <p>FREIRE, P. <b>Pedagogia da autonomia</b>. 1996.</p> <p>LOPARIC, Z. <b>Elementos da teoria winnicottiana da sexualidade</b>. Nat. hum. v. 7 n. 2. São Paulo. dez. 2005.</p> <p>LOURO, G. L. <b>Gênero, sexualidade e educação</b>: uma perspectiva pós-estruturalista. 14. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.</p> <p>LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. <b>Corpo, gênero e sexualidade</b>: um debate contemporâneo na educação. 8. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.</p> <p>MAMPRIN, A. M. P. <b>A importância da educação sexual na escola para prevenção de conflitos gerados por questões de gênero</b>. (sem data)</p> <p>NÓVOA, A. <b>Professores imagens do futuro presente</b>. Lisboa: Educa, 2009.</p>
<b>Relatório do módulo formativo</b>	Sim.

Fonte: Relatório dos cursos realizados pela Casa do Educador 2016, adaptado pela autora, 2021.

A análise do curso “A sexualidade na educação escolar”, ministrado durante o primeiro semestre de 2016, revela que as vagas não foram totalmente preenchidas e que houve duas evasões. A ementa do curso preconiza que a proposta “[...] está fundada na discussão e reflexão sobre o trabalho com o tema da sexualidade na educação escolar de crianças e jovens considerando os aspectos culturais, éticos, biológicos, emocionais e psicológicos que envolvem a temática” (RELATÓRIO DOS CURSOS REALIZADOS PELA CASA DO EDUCADOR, 2016, p. 142).

A justificativa apresentada na ementa do curso inicia-se com a afirmação de que a sexualidade humana é um dos aspectos fundamentais da formação integral do aluno; cita a LDB e sua determinação da Orientação sexual em todas as disciplinas escolares, enfatizando que os PCN (BRASIL, 1997) apresentam tal estruturação como temas transversais. Discorre sobre os objetivos do caderno número quatro desenvolvido pela

atualmente extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), destacando seus objetivos e afirmando que esses documentos supracitados reconhecem a interferência da sexualidade no desenvolvimento humano, relacionando o tema da sexualidade como importante fator para o desempenho escolar dos alunos, por meio das relações interpessoais e da elevação da autoestima.

O documento apresenta algumas citações que destacam a maneira incipiente como a escola aborda a sexualidade e enfatiza que é fundamental que a escola e o professor considerem as dimensões biológica, psíquica e sociocultural no trabalho com a sexualidade, conforme estabelecem os PCN (BRASIL, 1997), pois, segundo afirma a ministrante

[...] as curiosidades pelas crianças e jovens sobre sexualidade se devem, em grande parte, aos programas veiculados pela mídia, em particular pelas novelas e filmes. Tais programas apresentam, muitas vezes, conteúdos eróticos, que provocam fantasias sobre a sexualidade, distorcendo **sua verdadeira significação**. Determinados grupos familiares também desenvolvem conceitos errôneos sobre sexualidade e os transmitem aos filhos (RELATÓRIO DOS CURSOS REALIZADOS PELA CASA DO EDUCADOR, 2016, p. 143, grifos nossos).

Sobre este excerto, compete fazermos algumas considerações. Apesar de termos concordância com a preocupação da ministrante acerca da sexualização de meninos e meninas, devemos nos atentar para a existência de classificação indicativa das obras audiovisuais, sendo esta competência da Secretaria Nacional de Justiça, que é parte do Ministério da Justiça.

Essa competência decorre de previsão constitucional regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e é disciplinada por Portarias do Ministério da Justiça. A classificação indicativa se encontra consolidada como política pública de Estado e seus símbolos são reconhecidos pela maioria das famílias e, estas os utilizam para escolher **a programação televisiva, bem como os filmes e os jogos que suas crianças e adolescentes devem ou não ter acesso** (BRASIL, 2018c, p. 4, grifos nossos).

Assim, destacamos o fato de a classificação indicativa de acesso ao conteúdo ser, em última instância, responsabilidade da família. Este fator explicita a necessidade de que as famílias possam ter acesso a essa informação e apontam para a possibilidade de as instituições escolares utilizarem as reuniões com os responsáveis pelos alunos a fim de mobilizar e possibilitar discussões sobre a infância e o acesso a tais conhecimentos.

Felipe e Guizzo (2003, p. 120), inspiradas nas ideias de diversos autores – Steinberg (1997), Postman (1999), Corazza (2002), Walkerdine (1998) (1999) e Felipe (1999) (2002) (2003) – escrevem e corroboramos que

As significativas transformações - políticas, econômicas, sociais, culturais - nas últimas décadas, em combinação com **o acesso infantil a informações sobre o mundo adulto, e especialmente com o surgimento de novas**

**tecnologias, como os meios de comunicação de massa e a Internet, têm afetado drasticamente as vivências infantis, acarretando uma crise da infância contemporânea.** É possível verificar que a representação de pureza e ingenuidade, **suscitada pelas imagens infantis veiculadas pela mídia, tem sido substituída por outras extremamente erotizadas, principalmente em relação às meninas.** Tal processo, que chamamos aqui de **"pedofilização" da sociedade**, merece ser examinado com maior atenção, na medida em que as **crianças têm sido alvo de um forte apelo comercial, sendo descobertas como consumidoras e, ao mesmo tempo, como objetos a serem consumidos** (FELIPE; GUIZZO, 2003, p. 120, grifos nossos).

Portanto, diante da justificativa do curso sobre a sexualização precoce, poderia ter sido abordada junto às docentes/cursistas, além da legislação sobre a classificação indicativa, aspectos da situação social e histórica das famílias e crianças, as bonecas extremamente maquiadas disponíveis no mercado, os sapatos de salto para crianças, a propaganda e o incentivo ao consumo infantil, os questionamentos referentes à diferenciação da nudez artística e da pornografia, entre outros, que poderiam suscitar debates com as docentes/cursistas no sentido do seguinte questionamento: “até que ponto ‘poderíamos concluir que as representações populares de garotas pequenas erotizadas constituem a teoria e o abuso sexual de crianças, a prática?’” (FELIPE; GUIZZO, 2003, p. 129). Todavia, o que as análises revelam é que tais temáticas parecem não ter sido objeto de estudo do referido curso.

Ainda na justificativa do curso, são apresentados alguns argumentos que colocam o professor como agente formador de opiniões e mediador de conhecimentos no ambiente escolar, defendendo que para poder refletir sobre os anseios, dúvidas e curiosidades com os alunos é necessário que busque conhecimentos científicos que ofereçam subsídios sobre a sexualidade; a ministrante encerra esta seção do documento enfatizando que

O assunto da sexualidade, explícito ou não, perpassa o cotidiano escolar de várias formas, tanto na sala de aula, quando acontecem algumas manifestações de alunos, quanto nos espaços mais amplos do ambiente escolar em que eles estão reunidos. Deste modo, o trabalho com o tema da sexualidade é uma necessidade do mundo contemporâneo. Além de contribuir para a reflexão e o conhecimento sobre os diversos fatores que envolvem questões de gênero, preconceitos e diversidade sexual promove, também, o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos. (RELATÓRIO DOS CURSOS REALIZADOS PELA CASA DO EDUCADOR, 2016, p. 143).

Os temas abordados no primeiro curso analisado, conforme Quadro 11, perpassam situações-problema envolvendo a sexualidade, breve histórico da sexualidade na escola, o professor na contemporaneidade e o trabalho com sexualidade, estudo sobre gênero e diversidade, sexualidade humana sob uma perspectiva freudiana, o debate sobre mitos e realidades e o processo de desenvolvimento da sexualidade.

A respeito das atividades não-presenciais a serem realizadas pelas cursistas, percebemos que no decorrer do curso houve alteração, pois, primeiramente, na proposta

do curso estava prevista uma “Produção de texto: diante de todas as reflexões feitas e de tudo o que foi estudado, como você se posiciona frente ao trabalho com o tema da sexualidade?” (RELATÓRIO DOS CURSOS REALIZADOS PELA CASA DO EDUCADOR, 2016, p. 144); Todavia esta foi alterada para o que está descrito no Quadro 11: “Leitura, estudo, apresentação e discussão de textos e participação nas oficinas”.

O relatório do módulo formativo apresenta nas suas considerações a avaliação da ministrante sobre o curso ministrado e dele destacamos sua colocação de que o envolvimento do grupo com as atividades propostas foi excelente e permitiu discussões que contribuíram para novos conhecimentos. Ela segue discorrendo sobre a sensação gratificante que trabalhar o tema da sexualidade humana com as professoras lhe proporcionou e afirma que isto foi contributivo para o conhecimento e para a prática pedagógica.

Sobre a avaliação das cursistas a respeito do curso, a ministrante destaca que diante das “colocações, observações e avaliações dos participantes, a organização das atividades em módulos presenciais e não presenciais, correspondeu às expectativas deles”, e diz que seguirá inovando e aprimorando seus conhecimentos, metodologias e recursos (RELATÓRIO DOS CURSOS REALIZADOS PELA CASA DO EDUCADOR, 2016, p. 148). Apresentamos duas das quatro falas das cursistas que foram transcritas pela ministrante no relatório do módulo formativo:

Considero significativo o estudo do tema da sexualidade, pois atualmente os nossos alunos estão apresentando mudanças na forma de agir e pensar e ainda trazem muitas dúvidas sobre esse assunto para conversarem conosco na sala de aula. Em muitas ocasiões senti dificuldade em lidar com esse assunto, por isso procurei esse curso. Pretendo responder com mais segurança as questões que forem apresentadas a mim pelos meus alunos e até mesmo pelos meus filhos [cursista 1].

Como **professor de Ciências** me senti em casa nas discussões. No entanto, foi muito gratificante trocar experiências com meus colegas de curso e de profissão sobre questões que envolvem o tema da sexualidade. As oficinas vivenciadas no curso foram muito interessantes e enriquecerão com certeza o meu trabalho na sala de aula [cursista 2]. (RELATÓRIO DOS CURSOS REALIZADOS PELA CASA DO EDUCADOR, 2016, p. 148, grifos e acréscimos nossos).

Destacamos que os excertos das avaliações das cursistas revelam que as docentes/cursistas envolvidas não eram todas atuantes da Educação Infantil, conforme visto, havia professores de Ensino Fundamental<sup>61</sup>. De acordo com os excertos

---

<sup>61</sup> Destacamos mais uma vez que não foi possível saber se houve docentes da Educação Infantil participando do curso, pois, a lista de cursistas não nos fora disponibilizada e os demais relatos transcritos pela ministrante não especificam a etapa de atuação das docentes/cursistas.

apresentados aqui, a professora e o professor consideraram significativas as aprendizagens e os conhecimentos proporcionados pelo curso. Evidencia-se que houve trocas entre as docentes participantes a respeito das situações que ocorrem em sala de aula, ou seja, o curso proporcionou também a socialização das docentes e de seus conhecimentos.

Assim, essas transcrições das falas das cursistas se aproximam das avaliações que encontramos em pesquisas que abordaram a educação sexual na formação continuada docente como, por exemplo, as da pesquisa de Souza (2017):

A professora R destacou que as webinares abriram o seu horizonte e a sua mente, ajudando a lidar com certas situações ligadas a temática de sexualidade, assim como, não ter preconceito. E, principalmente, com a filha de 18 anos, ajudando-a a ficar mais maleável, mais aberta à temática.

[...]

Já a professora L declarou a importância do conhecimento e que esse aprendizado sobre “educação sexual e relações de gênero permitem ver o mundo com outros olhos, a partir do respeito pelo ser humano e suas particularidades”.

[...]

Em relação às contribuições da web educação sexual com relação aos pares das professoras participantes percebemos no quadro acima que a professora R disse que teve contribuições. A professora C relatou que disse às colegas que era para elas assistirem, pois era muito bom (SOUZA, 2017, p. 55 e seg).

A avaliação da aprendizagem das cursistas acerca dos conhecimentos sistematizados e socializados no curso “A sexualidade na educação escolar” foi realizada, segundo a ministrante pelos resultados apresentados durante as atividades e oficinas propostas e mediante a avaliação das cursistas sobre o curso.

O segundo curso – Gênero e Diversidade no processo educacional – foi ofertado pela mesma ministrante, no segundo semestre de 2016. Ocorreu em duas turmas distintas, sendo uma turma frequente às terças-feiras no horário noturno e a outra aos sábados no matutino. O quadro 12 apresenta algumas informações do referido curso.

**Quadro 12:** Curso: “Gênero e diversidade no processo educacional”, 2016

<b>Carga horária</b>	30 horas (terças-feiras: 21 horas presenciais e 9 horas à distância; sábados: 24 horas presenças e 6 horas à distância)
<b>Periodicidade</b>	7 encontros semanais entre os meses de agosto e setembro, terças-feiras no período noturno 6 encontros semanais entre agosto e outubro, sábados no período matutino
<b>Ministrante</b>	Mestre em Educação. Graduada em Pedagogia. Vínculo institucional: Servidora Pública municipal desde 1993. Enquadramento Funcional: Coordenadora Pedagógica desde 1993. Carga horária: 25. Desempenhou função docente na Casa do Educador de 2015 a 2017.
<b>Público-alvo</b>	Não consta.
<b>Vagas, alunos matriculados e concluintes</b>	Terça-feira: 30 vagas, 29 matriculados e 23 concluintes Sábados: 30 vagas, 32 matriculados e 21 concluintes

<b>Objetivos gerais e específicos (O.G. e O.E.)</b>	<p>Conhecer os aspectos históricos e culturais que têm determinado as relações entre homens e mulheres na nossa sociedade, reconhecendo a diversidade que nos rodeia para superar preconceitos (O.G.)</p> <p>Identificar os aspectos históricos e culturais que estabelecem padrões de comportamentos numa sociedade. (O.E.)</p> <p>Refletir sobre a enorme diversidade de seres humanos que habitam o nosso planeta. (O.E.)</p> <p>Vincular os aspectos históricos aos padrões sociais estabelecidos. (O.E.)</p> <p>Compartilhar práticas pedagógicas educativas no trabalho com o tema da diversidade em ambiente escolar para superar preconceitos (O.E.)</p>
<b>Temáticas desenvolvidas em cada encontro</b>	<p><b>Encontro 1</b>-Identificação do grupo, apresentação da proposta do curso e coleta de sugestões. Dinâmica: “colega apresenta colega”. Vídeo: “Música-Diversidade”.</p> <p><b>Encontro 2</b>- Gênero, identidade de gênero e preconceito de gênero. Oficina: “Um conceito chamado gênero”. Vídeo: “Identidade de gênero e papéis sociais”</p> <p><b>Encontro 3</b>- Gênero e sexualidade na perspectiva da diversidade sexual. Oficina: “A delícia de ser quem somos”. Vídeo: “Mistérios da sexualidade”. Discussão do vídeo e elaboração de atividades para trabalhar o tema em sala de aula.</p> <p><b>Encontro 4</b>- O gênero na docência: representações de professores e professoras. Oficina: “Identidade docente”. Vídeo: “Nós da educação - Guacira Lopes Louro”.</p> <p><b>Encontro 5</b>- Leis e políticas públicas de valorização e respeito à diversidade. Oficina: “Gênero e racismo na mídia”. Vídeo: “Diversidade é a minha identidade”.</p> <p><b>Encontro 6</b>- Leis e políticas públicas de valorização e respeito à diversidade. Diversidade cultural: valorizando o índio e o negro (<i>slides</i> interativos). Vídeo: “Documentário: o povo brasileiro- Darci Ribeiro”.</p> <p><b>Atividade à distância:</b> Leitura, estudo, apresentação e discussão de textos e participação nas oficinas.</p>
<b>Aporte teórico</b>	<p>ALTMANN, H. <b>Orientação sexual em uma escola:</b> recortes de corpo e de gênero, <i>Cadernos pagu</i>(21) (pp.281-315). Rio de Janeiro, 2003.</p> <p>BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. <b>Revista Psicologia &amp; Sociedade</b>; 23 (1): 24-34, 2011. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n1/a04v23n1">http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n1/a04v23n1</a>. Acesso em 22 de janeiro de 2014.</p> <p>BONFIM, C. <b>Desnudando a educação sexual</b>. Campinas, SP: Papirus, 2012.</p> <p>BRASIL, <b>Lei nº 9.394</b>, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. PCN – <b>Parâmetros Curriculares Nacionais:</b> terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1998.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). <b>Caderno de Gênero e Diversidade Sexual na Escola:</b> reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, 2007.</p> <p>CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. <b>Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade</b>, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.</p> <p>FOUCAULT, M. <b>História da sexualidade 1:</b> A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 1. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.</p> <p>LOURO, G. L. <b>Gênero, sexualidade e educação:</b> uma perspectiva pós-estruturalista. 14. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.</p> <p>LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. <b>Corpo, gênero e sexualidade:</b> um debate contemporâneo na educação. 8. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.</p> <p>MAMPRIN, A. M. P. <b>A importância da educação sexual na escola para prevenção de conflitos gerados por questões de gênero.</b> (sem data)</p> <p>NÓVOA, A. <b>Professores imagens do futuro presente</b>. Lisboa: Educa, 2009.</p>
<b>Relatório do módulo formativo</b>	<p>Sim.</p>

Fonte: Relatório dos cursos realizados pela Casa do Educador 2016, adaptado pela autora, 2021.

O curso “Gênero e Diversidade no processo educacional” teve todas as vagas preenchidas, inclusive ultrapassando o limite pré-estabelecido de 30 vagas aos sábados. Às terças-feiras matricularam-se 29 alunos e houve 6 desistências/evasões; aos sábados matricularam-se 32 alunos, todavia houve 11 evasões no decorrer do curso, totalizando 21 concluintes na turma de sábado e 23 na turma de terça-feira.

A ementa do curso nos diz que serão desenvolvidos “Estudos envolvendo os temas gênero, identidade de gênero e preconceito de gênero. Reflexões sobre a diversidade em seus vários segmentos étnicos, culturais, sexuais e outros” (RELATÓRIO DOS CURSOS REALIZADOS PELA CASA DO EDUCADOR, 2016, p. 287).

A justificativa do curso começa enfatizando que as palavras têm história e esclarecendo que o conceito de gênero que se pretende apresentar vai além do que se considera como características do “masculino” e do “feminino”, sendo estas características, histórica e moralmente, determinadas pela cultura. Diferencia-se o conceito de gênero do sexo biológico e aponta-se a possibilidade de reflexão visando a superação do preconceito e do ser “feminino” como frágil e submisso. A ministrante menciona que homens e mulheres são diferentes biologicamente, porém não menciona quais são estas diferenças e afirma que ambos têm as mesmas potencialidades, que podem ou não se desenvolver, a depender das possibilidades oferecidas pela família, pela cultura e pela sociedade.

O conceito de gênero apresentado pela ministrante na justificativa se aproxima do campo dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais, sendo que, conforme citamos no início desta dissertação

A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. [...] As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2000, p. 6).

A ministrante escreve que a identidade de gênero consiste na maneira como o indivíduo se sente, se identifica e se apresenta, independentemente do sexo biológico ou da orientação sexual, colocando a identidade de gênero como maneira subjetiva de ser “masculino”, “feminino” ou ambos, referenciada a partir dos comportamentos e papéis socialmente estabelecidos. Apresenta uma crítica sobre os papéis de gênero<sup>62</sup>, apontando-os como uma visão reducionista e pré-moldada que limita as possibilidades de existência,

---

<sup>62</sup> A ministrante utiliza a nomenclatura “papéis sexuais”, mas a análise do documento revela que tal expressão equivale ao conceito de papéis de gênero, por nós aqui adotado por ser o mais difundido no meio acadêmico.

de forma a impedir que os sujeitos se tornem construtores da própria história e que, muitas vezes, impedem também a vivência da sexualidade de maneira saudável, plena e emancipatória.

Sobre o conceito de identidade de gênero ter sido vinculado pela ministrante com uma, chamada por ela, “maneira subjetiva de ser masculino, feminino ou ambos”, nos parece um pouco problemático se considerarmos os estudos pós-estruturalistas do campo da sexualidade. Segundo Prado e Ribeiro (2010, p. 409) “a identidade de gênero deve ser compreendida como uma construção e não como um destino traçado pela biologia do sexo”, portanto, limitar a identidade de gênero à experiência do que seja ser masculino, feminino, ainda que ela tenha feito a ressalva da possibilidade de ambos, nos parece recair no discurso biologizante do sexo. Ao relacionar a identidade de gênero ao ser “masculino” ou “feminino”, desconsidera-se outras identidades de gênero possíveis não pautadas no binarismo – homem/mulher, macho/fêmea, masculino/feminino.

A respeito do conceito de papéis de gênero – masculino e feminino – apontamos algumas de suas limitações, pois, segundo Butler (2017, p. 26), “A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito”. Dessa forma, papéis de gênero nos remetem à ideia de que ao homem (masculino) são designados alguns papéis e às mulheres outros (femininos), todavia, tal construção se dá no campo histórico e cultural. Assim, destacamos a potência do conceito de performatividade que se refere, em linhas gerais, aos atos, gestos e atuações que possibilitam a manutenção ou a ressignificação e os deslocamentos dos gêneros (BUTLER, 2015 *apud* GARCIA; BRITO, 2018).

Acerca das representações sociais do que seja homem e mulher, a ministrante afirma que a partir dela são reafirmados preconceitos e desigualdades argumentando que é nesse sentido que a Educação exerce um papel fundamental

“[...] o de reconhecer cada ser humano como sujeito nas relações que estabelece com seus semelhantes e com o mundo, independente da cor de pele, opção (*sic*) sexual, fé religiosa profetizada, maneira de se vestir ou deficiências físicas ou intelectuais que apresenta” (RELATÓRIO DOS CURSOS REALIZADOS PELA CASA DO EDUCADOR, 2016, p. 288).

Destacamos o desvio conceitual utilizado pelo termo “opção sexual” citado pela ministrante. Preferimos crer que tenha sido apenas um lapso no momento da escrita e que durante o curso tenha se explicitado o termo orientação sexual, que “diz respeito ao reconhecimento do objeto de prazer e afetividade de um sujeito. Alguns autores a

categorizam em: heterossexualidade, bissexualidade e homossexualidade” (COSTA, 1994; PICAZIO, 1998 *apud* PRADO; RIBEIRO, 2010, p. 409).

A respeito da afirmação da ministrante sobre representações sociais de homens e mulheres, destacamos que estas se referem aos estereótipos e normatizações que são apreendidos nas mais diversas relações sociais desde a infância, por exemplo

A construção de rótulos para os brinquedos como “apropriados” ou não para meninos e meninas criados por adultos, sejam familiares; professores ou a mídia, e em um primeiro momento sem significados para a criança, pode acarretar uma segregação durante o brincar. Esta segregação inviabiliza experiências e relações sociais importantes para a criança construir sua compreensão sobre as relações de gênero (FINCO, 2003 *apud* VIEIRA; ALTMANN, 2016, p. 150)

Assim como ocorre com as representações do que seja “ser” menino - vista por nós como uma preparação dos atributos socialmente normatizados do que seja “ser” um homem e o mesmo para as meninas/mulheres -, aos adultos também recaem tais normatizações, haja visto a fala de Marcela Temer, esposa do ex-presidente do Brasil Michel Temer, que representa um pouco do que se entende socialmente por mulher: “Bela, recatada e do lar”. A esse respeito, corroboramos com os dizeres de Prado e Ribeiro (2010, p. 408) quando discorrem sobre a importância de não naturalizarmos estas e outras representações sociais:

A desnaturalização do que é próprio do homem ou da mulher pode auxiliar na compreensão das plurais maneiras de vivenciar as masculinidades e feminilidades. Assim como os comportamentos, gestos, atitudes e sentimentos são construídos pela cultura e legitimados pela sociedade, é preciso atentar que as construções do masculino e do feminino também passam por esse processo. Nesse sentido, ao homem seria permitido chorar, demonstrar seus sentimentos, brincar em sua infância com carrinhos ou bonecas sem que uma associação com a sexualidade seja proferida, dançar, cuidar dos filhos, dos afazeres domésticos, etc. As mulheres se sentiriam mais libertas a se posicionarem politicamente, exigirem condições de trabalho e salários compatíveis com suas atuações profissionais, desenvolver sua liderança e conceber o espaço público como um de seus territórios relacionais.

Retomando sobre um dos questionamentos trazidos por Butler (2017, p. 27) “Seriam os fatos ostensivamente naturais do sexo produzidos discursivamente por vários discursos científicos a serviço de outros interesses políticos e sociais?”, destacamos que algumas autoras da área de Ciências Biológicas como, por exemplo, Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, têm se dedicado a pensar as multiplicidades de corpos, gêneros e sexualidades e denunciam as tentativas de certa biologia em catalogar a variação de gênero e sexualidade como similar a dos animais. Santos e Silva (2019) apresentam, assim, rupturas nas concepções historicamente consolidadas da área e destacam o estranhamento de professoras de Biologia

[...] ao apresentarmos corpos que são demarcados por existências da transexualidade (os XXY ou os que desalinham o entrelaçamento sexo-gênero), nos deparamos com afirmações de que estes são corpos problemáticos e polêmicos, uma vez que eles esbarram na verdade disseminada na formação em licenciatura – **aquela que as atrelam às significações binárias da anatomia e fisiologia do sistema reprodutor humano; aquelas que abalizam, sob o olhar de certa biologia, o que pode ser dito como masculino ou feminino.** (SANTOS; SILVA, 2019, p. 168-169, grifos nossos)

Ou seja, os autores citados anteriormente tentam demonstrar a importância dos Estudos Culturais e de gênero também para a Biologia, a fim de que se causem fissuras e se problematize tal campo de ensino, ainda pautado em corpos “biologicamente imutáveis” e que incorre em reducionismos das experiências de gênero e sexualidade (SANTOS; SILVA, 2019).

Os temas contemplados nesse segundo curso, conforme Quadro 12, abrangem o conceito de gênero e identidade de gênero, explicita o preconceito de gênero, apresenta a sexualidade na perspectiva da diversidade sexual, atrela docência e gênero a partir das representações de professores e professoras e aborda políticas públicas que tratam da diversidade, mencionando-a relacionada ao gênero, ao índio e ao negro. Diversas autoras e autores citados ao longo desta dissertação (LOURO, 2000; XAVIER FILHA, 2015; FURLANI, 2008; VIANNA; FINCO 2009) discutem as relações de sexualidade, gênero, Educação e as políticas públicas.

Acerca das políticas públicas que foram trabalhadas no curso “Gênero e Diversidade no processo educacional”, destacamos que podem ter sido problematizados e discutidos os, à época recentes, acontecimentos e polêmicas que envolveram o PNE 2015-2024 no tocante ao apagamento de termos gênero, sexualidade e orientação sexual (XAVIER FILHA, 2015), bem como os desdobramentos daí provenientes para a elaboração dos Planos Municipais de Educação.

No caso do município de Uberaba, o cenário nacional se refletiu, tendo ocorrido em 17 de novembro de 2015 a aprovação da Câmara dos vereadores o Projeto de Emenda à Lei Orgânica do Município que proibia as discussões de “ideologias de gênero” nas escolas municipais<sup>63</sup>. No ano de 2016, o vereador proponente do projeto na Câmara fez uma cartilha que deveria ser distribuída nas escolas intitulada “Ideologia de Gênero – Entenda o risco que você e seus filhos estavam correndo”, porém esta foi proibida pela

---

<sup>63</sup> Notícia veiculada pelo portal G1 – Triângulo Mineiro. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2015/11/camara-de-uberaba-proibe-discussao-sobre-ideologia-de-genero-em-escolas.html> Acesso em: 04 de dez. 2020

secretária de Educação<sup>64</sup> e não chegou a ser distribuída nas escolas. Apesar de no ano de 2018 a referida Lei ter sido declarada inconstitucional<sup>65</sup> pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais, este vereador segue discursando sobre a ideologia de gênero e no ano de 2020 foi reeleito para mais quatro anos de mandato.

Estranhamos que em nenhuma parte do relatório do módulo formativo a ministrante tenha se referido a tais questionamentos ou debates com as cursistas acerca dos acontecimentos citados, pois, Camilo (2019, p. 41) que propôs uma ação formativa para docentes da Educação Infantil no início do ano de 2018 relata que

Durante toda a pesquisa nos deparamos com desafios em relação ao cenário nacional político [...] num contexto de adesão aos discursos de depreciação da área dos estudos da sexualidade e a imposição de ideias acerca de combate à chamada “ideologia de gênero” em detrimento à diversidade e igualdade de gênero.

Pensamos que a presença de tais discussões, caso tenham ocorrido durante o curso, seriam contributivas para compreendermos como os discursos proferidos pelos governantes criam mecanismos de submissão e/ou resistência na classe docente.

Em todo caso, os temas abordados durante o curso se relacionam intrinsecamente com a escola e se mostram condizentes com nossa visão, pois

A escola atua como instrutora do saber e forma cidadãos, tornando possível atingir objetivos. O ambiente escolar é gerador de conhecimento voltado à educação de crianças e deve ser também um espaço de respeito à diversidade, livre de preconceitos e sexismo. A escola de Educação Infantil deve ser capaz de diferenciar os gêneros sem estereótipos, rompendo paradigmas, mas para isso deve enfrentar sua principal dificuldade: saber como trabalhar a questão na prática. (CAMILO, 2019, p. 22-23)

Sobre a avaliação do curso, realizada pela ministrante, destacamos que ela relata ter havido comprometimento dos grupos com as atividades propostas e que o conhecimento teórico aliado à prática aconteceu por meio das oficinas correspondeu às expectativas das cursistas. A ministrante transcreve algumas falas das professoras/cursistas a fim de corroborar sua avaliação acerca do curso:

O curso foi excelente. A abordagem do tema foi realizada de forma objetiva e dinâmica possibilitando uma boa assimilação e envolvimento do grupo. Por outro lado, os conhecimentos aqui adquiridos serão muito importantes para nós professores na prática em sala de aula. Seria interessante realizar outro curso abordando outros aspectos em relação ao este tema. [cursista 1]

O conteúdo apresentado e a clareza da professora foram surpreendentes. Foram

---

<sup>64</sup> Notícia veiculada pelo portal do jornal Estadão. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,secretaria-proibe-distribuicao-de-cartilha-contra-ideologia-de-genero-em-uberaba,10000055590> Acesso em: 04 de dez. 2020.

<sup>65</sup> Disponível em: [https://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaNumeroCNJEspelhoAcordao.do;jsessionid=10E9DEBE657B431B33021797D2457381.juri\\_node2?numeroRegistro=1&totalLinhas=1&linhasPorPagina=10&numeroUnico=1.0000.18.029658-4%2F000&pesquisaNumeroCNJ=Pesquisar](https://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaNumeroCNJEspelhoAcordao.do;jsessionid=10E9DEBE657B431B33021797D2457381.juri_node2?numeroRegistro=1&totalLinhas=1&linhasPorPagina=10&numeroUnico=1.0000.18.029658-4%2F000&pesquisaNumeroCNJ=Pesquisar) Acesso em: 18 set. 2020.

discutidos assuntos de grande relevância para nossa prática aliada à uma metodologia interessante. Curso atual e criativo. [cursista 2]

Gostei muito do curso porque os temas abordados são atuais e ainda geram muitas dúvidas. Os assuntos discutidos nas oficinas nos trouxeram propostas de ensino. [cursista 3] (RELATÓRIO DOS CURSOS REALIZADOS PELA CASA DO EDUCADOR, 2016, p. 292, acréscimos nossos)

Reiteramos que as cursistas não são somente da Educação Infantil e, como explicitamos no Quadro 12, o curso não especificou seu público-alvo e não nos foi concedido acesso à lista de cursistas.

As falas transcritas evidenciam que as cursistas relacionaram os conhecimentos adquiridos no curso com a prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula. Segundo a ministrante, a avaliação da aprendizagem das cursistas foi realizada pelos resultados apresentados durante as atividades, pela participação nas oficinas propostas e considerando a avaliação das cursistas sobre o curso.

Dessa forma, questionamos, não seriam as Matrizes da Educação Infantil um dos documentos a comporem as políticas públicas durante o curso, uma vez que trazem elementos significativos para as docentes sobre a diversidade, o preconceito, além de serem as norteadoras das práticas pedagógicas no município?

Apesar do currículo municipal não aparecer no referencial teórico de nenhum dos cursos do ano de 2016 e não ser possível por meio do relatório do módulo formativo sabermos se fora considerado ou não nas discussões, no quadro 13 apontamos as possíveis convergências entre as Matrizes Curriculares para a Educação Infantil (UBERABA, 2014a) e os temas de cada curso, sendo o Curso 1 “A sexualidade na Educação escolar” e o Curso 2 “Gênero e Diversidade no processo educacional”; atribuímos uma letra a cada tema dos cursos e elas aparecem entre parênteses na segunda coluna para sinalizar a possível convergência com alguns dos direitos de aprendizagem.

**Quadro 13:** Aproximação das temáticas dos cursos de 2016 com direitos de aprendizagem das Matrizes Curriculares da Educação Infantil de Uberaba

<b>Curso/Aulas/ Temas</b>	<b>Direitos de aprendizagem contemplados</b>
<b>Curso 1:</b> A – Sexualidade, escola e docência B - Gênero e diversidade sexual C - Relações humanas e Desenvolvimento da sexualidade	Desenvolver atitude de repúdio a qualquer tipo de discriminação. (A, B, C, D, E e F)  Participar, igualmente, em brincadeiras tidas como de meninos ou de meninas. (A, B, C, D e F)
<b>Curso 2:</b> D - Gênero, identidade de gênero, preconceito de gênero e diversidade sexual e cultural E - Leis e políticas públicas de valorização e respeito à diversidade F - Gênero na docência: representações das professoras	Observar como se organizavam os grupos sociais no passado e como se organizam no presente, em relação aos arranjos familiares, ao sustento familiar, à educação, ao lazer etc. (A, B, C, D, E e F)

	<p>Identificar as partes que compõem o seu corpo. (A, B, C, D e F)</p> <p>Desenvolver atitude de repúdio às iniciativas homofóbicas. (A, B, C, D, E e F)</p> <p>Reconhecer-se em um corpo. (A, B, C, D e F)</p> <p>Perceber que homens e mulheres têm os mesmos direitos e deveres, em relação ao trabalho, ao lazer, à educação etc. (A, B, C, D, E e F)</p> <p>Iniciar o processo de compreensão de como se organizam as pessoas, dentro dos contextos familiar e escolar. (A, B, C, D, E e F)</p> <p>Falar sobre o dia a dia da família: o que gostam de fazer, onde passeiam, quem leva a criança para a escola, o que fazem quando descansam, dentre outras ações. (A, B, C, D, E e F)</p>
--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2021.

O Quadro 13 sugere que todos os direitos de aprendizagem podem ter sido abordados a partir das temáticas apresentadas em cada curso. Por exemplo, os direitos de aprendizagem que versam sobre o repúdio a qualquer tipo de discriminação e à homofobia, podem ser analisados por meio de pesquisas que retratam como a escola lida com os preconceitos (A) e (D), sob a perspectiva do gênero abordando o machismo e a misoginia (B), como as relações e o desenvolvimento humano são ainda marcados pela questão de gênero e quais as desigualdades decorrem disso (C), o conhecimento das leis brasileiras que garantiram às mulheres o direito ao voto, ao aborto em caso de estupro, a lei que protege as mulheres contra a violência doméstica, entre outras (E).

Assim, dos 17 direitos de aprendizagem extraídos do currículo da Educação Infantil do município (Quadro 3) inferimos, com base na análise de cada um dos cursos, que nove dos direitos de aprendizagem se enquadram nas temáticas contempladas por eles, conforme Quadro 13. Todos os direitos de aprendizagem elencados no Quadro 13 podem ter sido contemplados durante os encontros formativos do curso a depender da forma como ocorreram as explanações, os estudos, as discussões com as docentes e as atividades propostas pela ministrante.

Trabalhar as Matrizes Curriculares da Educação Infantil (UBERABA, 2014a) relacionando-as com a educação sexual poderia ser uma maneira de aproximar as professoras de tal documento, fato este que possibilitaria mais interação entre as práticas pedagógicas e os conhecimentos socializados por meio do currículo, sendo também importante discutir com as cursistas o fato de que

[...]o currículo faz, produz e institui ao incluir ou excluir determinados temas, saberes, conteúdos e práticas. Afinal, muitos/as estudiosos/as curriculares têm afirmado que o currículo fala de alguns sujeitos e ignora outros, e isso tem influência importante em como nos vemos e somos vistos/as, no que somos e fazemos (SANTOMÉ, 1995; PARAÍSO, 1995 e 1997; LOURO, 2001 *apud* CARVALHAR, 2009, p. 16).

Para além disso, demonstrar e usar o documento curricular municipal durante os cursos ministrados poderia possibilitar às docentes/cursistas a implementação prática dos direitos de aprendizagem, a partir da significação e discussão dos saberes socializados nas Matrizes, além de servir como respaldo legal mediante aos ataques governamentais à educação sexual. As professoras, segundo nos revela a pesquisa de Abuchaim (2015), “buscam referências para compor seu cotidiano de trabalho nos documentos atuais e nos de outrora”, todavia “por mais que haja documentos e formações, os professores encontram dentro de suas salas total liberdade para seguir o modelo pedagógico que lhes parece melhor, ou que, sem ter consciência, reproduzem” (ABUCHAIM, 2015, p. 271). Talvez o desenvolvimento de um olhar crítico com o coletivo de cursistas/docentes a partir dos direitos de aprendizagem das Matrizes Curriculares da Educação Infantil pudesse suscitar transformações de tais comportamentos.

#### ***4.2.1.1 Algumas considerações sobre os cursos do ano de 2016...***

O aporte teórico dos cursos demonstra que a ministrante se pautou em estudiosas e pesquisadoras consideradas referências na área de educação sexual. A partir dos referenciais teóricos apresentados no Relatório não foi possível evidenciar qual a abordagem de educação sexual utilizada nos cursos, pois as autoras que compõem os referenciais representam diferentes abordagens de educação sexual, conforme a descrição feita por Furlani (2008a). Todavia, destacamos que os referenciais teóricos do primeiro e do segundo curso pouco diferem e nos permitem apontar que foram utilizados textos da Psicanálise e Psicologia em geral, outros de viés Pós-estruturalista e, os documentos oficiais, foram os PCN (BRASIL, 1997) – voltados para o Ensino Fundamental.

Ambos os cursos tratam sobre a relação de gênero e sexualidade com a escola e com a docência, porém não se explicita nos documentos o nome do trabalho pedagógico sistematizado e intencional que se utiliza convencionalmente para se referir a esse tema: educação sexual. Ressaltamos, portanto, que em nenhum dos dois cursos do ano de 2016 é mencionada a educação sexual ou qualquer outro termo para se referir ao trabalho com gênero e sexualidade na escola, ao menos não nos documentos que foram objetos de análise de nossa pesquisa. A utilização explícita de um ou outro termo para designar tal

trabalho, possibilitaria fazermos maiores inferências acerca da concepção da ministrante do curso, pois

Muitos desses conceitos/termos, inclusive, já fazem parte do vocabulário de muitos/as educadores/as. **Estas questões [...] não são neutras. Fazem parte de linguagens que produzem representações e com isso, produzem efeitos na prática pedagógica e na constituição de sujeitos.** Por tudo isso, vale ressaltar que, quando pensamos em fixar um significado, logo outro virá, tensionando conceitos e produzindo outras representações. Também é interessante pensar [...] alguns dos enunciados se fixam, outros não. **Nessas relações de poder e saber, resta mantermo-nos vigilantes diante de discursos que nos capturam em busca de fixação de conceitos e do imperativo de certezas** (XAVIER FILHA, 2017, p. 32, grifos nossos).

Compete lembrarmos que o termo educação sexual estava em voga – e que até se popularizou – no referido ano, principalmente devido ao movimento intitulado Escola Sem Partido (ESP), grupo religioso, político e conservador que ganhou força no Brasil desde 2014, interferindo nas discussões do PNE (BRASIL, 2014) e, no decorrer do ano de 2016, na elaboração da BNCC (BRASIL, 2018b), entre outros ataques à Educação e à classe docente. Talvez por essa razão, a ministrante do curso tenha optado por suprimir o termo dos documentos de registro, porém, ainda assim questionamos tal estratégia política, pois o silenciamento pode ser interpretado de forma a incentivar o apagamento do termo ao invés de demonstrar a resistência e o posicionamento necessários ao enfrentamento das falácias e do desconhecimento.

Enquanto educadores e educadoras, nossos silêncios contribuem para que muitas crianças, jovens e adultos sintam em seus corpos as marcas da heteronormalidade. Por isso se faz necessário visibilizar a violência homofóbica [transfóbica, lesbofóbica, de gênero, racial, geracional, etc], nos diversos espaços sociais, reconhecer que ela[s] existe[m] e atentar para os locais onde ela[s] ocorre[m] e de que forma atinge[m] seu[s] objetivo[s], ouvir suas vítimas, debater sobre o[s] assunto[s], e reconstruir os currículos escolares enquanto estratégias de transformação social e prática crítica. Caso contrário, continuaremos a contribuir para uma sociedade que nega a multiplicidade cultural e instaura o medo pelo “diferente” (PRADO, 2014, p. 164, acréscimos nossos).

Ressaltamos ainda a aparente desvinculação entre o curso e as Matrizes Curriculares para a Educação Infantil (UBERABA, 2014a). Dizemos isso não por acreditarmos que este devesse ser o único parâmetro para se pensar a elaboração das aulas dos cursos, mas sim no intuito de evidenciarmos a contribuição que tal vínculo poderia oportunizar para a real proposição de atividades pedagógicas com educação sexual nas escolas; de modo que as professoras/cursistas pudessem ter percebido que a educação sexual está prevista no norteador curricular municipal e pudessem atuar em defesa da manutenção e aprimoramento de alguns dos direitos de aprendizagem que constam de tal documento, sendo alguns deles, conforme Quadro 3: Iniciar o processo de compreensão

de como se organizam as pessoas dentro dos contextos familiar e escolar; Perceber como seu corpo é constituído: suas partes, alguns órgãos e membros mais visíveis e/ou concretos; Observar como se organizavam os grupos sociais no passado e como se organizam no presente, em relação aos arranjos familiares, ao sustento familiar, à educação, ao lazer etc; Reconhecer-se em um corpo; Identificar as partes que compõem o seu corpo; Relacionar os cuidados que devemos ter em relação ao nosso corpo; Participar, igualmente, em brincadeiras tidas como de meninos ou de meninas.; Desenvolver atitude de repúdio às iniciativas homofóbicas. De forma que não se ludibriassem pelas falácias dos já citados grupos conservadores, religiosos e políticos que buscam a todo momento interferir na Educação, rechaçar, coagir e criminalizar professoras Brasil afora, mas sim, consciente e cientificamente pudessem desenvolver mecanismos de resistência.

Sobre os métodos avaliativos empregados em ambos os cursos do ano de 2016, não aparece no documento de que maneira foram anotadas as “falas” das docentes: se por meio de uma entrevista semiestruturada, se por meio de um questionário aberto ou pelo questionamento e resposta oral, entre outros. Portilho, Batista, Real e Branco (2017), inspirados nas ideias de Mnayo, Assis e Souza (2005) sobre avaliação, escrevem e corroboramos que

Muitas são as noções de avaliação, que é um processo essencialmente humano e realizado cotidianamente pelo senso comum. Em sentido bem amplo avaliar significa julgar, estimar, medir, classificar, analisar criticamente alguém ou algo. **É um processo sistemático de fazer perguntas sobre o mérito e relevância de um determinado assunto, proposta ou programa.** Do ponto de vista da **utilidade uma boa avaliação visa reduzir incertezas, a melhorar a efetividade das ações e a propiciar a tomadas de decisões em relação aos passos e estratégias a serem seguidos**, com vistas à melhor adequação das ações desenvolvidas (PORTILHO; BATISTA; REAL; BRANCO, 2017, p.13351, grifos nossos).

Apesar de nas avaliações da ministrante aparecerem transcritas as falas de algumas cursistas/professoras, não é possível sabermos se realmente os conhecimentos do curso foram apreendidos por elas e se possibilitaram o planejamento de ações pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas. Assim, apontamos para a necessidade da avaliação constante dos processos de formação continuada docente e de novas pesquisas que realizem a triangulação de métodos avaliativos, objetivando articular o processo formativo realizado, seu real impacto na prática pedagógica e o diálogo com as obras sobre formação continuada e educação sexual (PORTILHO; BATISTA; REAL; BRANCO, 2017; FIGUEIRÓ, 2014; LOURO, 2000; DAVIS; NUNES; ALMEIDA;

SILVA; SOUZA, 2011; MAIO, 2013; PRADO, 2014; SANTOS; SILVA, 2019; FURLANI, 2008a; XAVIER FILHA, 2015).

#### 4.2.2 Os cursos do ano de 2017...

O primeiro curso analisado do ano de 2017, intitula-se “Gênero e Diversidade na sala de aula: Reflexão e prática”. O segundo, intitula-se “Educação, Subjetividade e Sexualidade: diálogos necessários”. Procedemos à análise das ementas e dos relatórios finais elaborados pelas ministrantes de cada um desses cursos e, a partir deles, construímos os quadros a seguir, contendo as especificações sobre cada um.

**Quadro 14:** Curso “Gênero e Diversidade na sala de aula: Reflexão e prática”, 2017

<b>Carga horária</b>	45 horas (30 horas presenciais e 15 horas de atividades à distância)
<b>Periodicidade</b>	10 encontros semanais entre os meses de março a maio de 2017, das 19h às 22h.
<b>Ministrante</b>	Mestre em Educação. Graduada em Pedagogia. Vínculo institucional: Servidora Pública municipal desde 1993. Enquadramento Funcional: Coordenadora Pedagógica desde 1993. Carga horária: 25. Desempenhou função docente na Casa do Educador de 2015 a 2017.
<b>Público-alvo</b>	Educação Infantil, Ensino Fundamental e pedagogas da Rede Municipal de Ensino
<b>Vagas, alunos matriculados e concluintes</b>	30 vagas, 19 matriculados e 16 concluintes
<b>Objetivos gerais e específicos (O.G. e O.E.)</b>	Fazer com que os docentes pudessem conhecer os aspectos históricos e culturais que determinam as relações de gênero na contemporaneidade. (O.G.) Reconhecer a diversidade para superar os preconceitos e estabelecer uma nova prática pedagógica. (O.G.) Identificar aspectos históricos e culturais que estabelecem padrões de comportamento numa sociedade, refletir sobre relações de gênero, identidade, subjetividade, afetividade e preconceito. (O.E.) Vincular os conhecimentos adquiridos à prática da sala de aula e compartilhar práticas educativas. (O.E.)
<b>Temáticas desenvolvidas em cada encontro</b>	<b>Encontro 1-</b> Identificação do grupo. Dinâmica: “Apresentação individual de cada participante”. Vídeo <sup>66</sup> : “O amor na diversidade”. Apresentação da proposta do curso. Coleta de sugestões. <b>Encontro 2-</b> Estudos sobre gênero, identidade de gênero e preconceito de gênero. Oficina: “Um conceito chamado gênero”. Vídeo: “Identidade de gênero e papéis sociais”. <b>Encontro 3-</b> Mesa redonda sobre o vídeo do encontro anterior. Elaboração de um roteiro de aula para trabalhar esse tema com alunos. <b>Encontro 4-</b> Gênero e sexualidade na perspectiva da diversidade sexual. Oficina: “A delícia de ser quem somos”. Vídeo: “Mistérios da sexualidade”. Discussão do vídeo e elaboração de atividades para trabalhar o tema em sala de aula. <b>Encontro 5-</b> Estudos sobre o gênero na docência (representações de professores e professoras, ao longo do processo histórico). Oficina: “Identidade docente”. Vídeo: “Nós da educação - Guacira Lopes Louro”. Análise reflexiva do vídeo. <b>Encontro 6-</b> Leis e políticas públicas de valorização e respeito à diversidade. Oficina: “Gênero e racismo na mídia”. Vídeo: “Diversidade é a minha identidade”. <b>Encontro 7-</b> Leis e políticas públicas de valorização e respeito à diversidade. Diversidade cultural: valorizando o índio e o negro ( <i>slides</i> interativos). Vídeo:

<sup>66</sup> Nos documentos analisados, não há especificações dos locais e data de acesso ao vídeo, tampouco suas respectivas autorias.

	<p>“Documentário: o povo brasileiro- Darci Ribeiro”. Reflexões sobre o vídeo. Elaborar um roteiro de aula para trabalhar esse tema com os alunos.</p> <p><b>Encontro 8 - Slides</b> interativos para estudo do tema: “O desenvolvimento da sexualidade em crianças e jovens com deficiência física ou mental”. Vídeo: “A sexualidade em pessoas com deficiência”. Discussões complementares sobre o tema abordado.</p> <p><b>Encontro 9-</b> Oficina: apresentação de 15 situações-problema envolvendo o tema da diversidade na escola para discussão, reflexão e tomada de decisão. Vídeo: “Identidades, gênero e diversidade”.</p> <p><b>Encontro 10- Slides</b> interativos: “Como trabalhar o tema da sexualidade na Educação Infantil”. Apresentação da história: “Mãe botou um ovo”. Oficina: “A história em debate”. Avaliação do curso e encerramento das atividades.</p> <p><b>Atividade à distância 1:</b> Apresentar relato oral e escrito do roteiro elaborado (5h).</p> <p><b>Atividade à distância 2:</b> Apresentar relato oral e escrito das atividades elaboradas (5h).</p> <p><b>Atividade à distância 3:</b> Trabalhar o tema da diversidade cultural em sala de aula e fazer o relato oral e escrito dessa atividade(5h).</p>
<p><b>Aporte teórico</b></p>	<p>ALTMANN, H. <b>Orientação sexual em uma escola:</b> recortes de corpo e de gênero, <i>Cadernos pagu</i>(21) (pp.281-315). Rio de Janeiro, 2003.</p> <p>BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. <i>Revista Psicologia &amp; Sociedade</i>; 23 (1): 24-34, 2011.</p> <p>BONFIM, C. <b>Desnudando a educação sexual.</b> Campinas, SP: Papyrus, 2012.</p> <p>BRASIL, <b>Lei nº 9.394</b>, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. PCN – <b>Parâmetros Curriculares Nacionais:</b> terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1998.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). <b>Caderno de Gênero e Diversidade Sexual na Escola:</b> reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, 2007.</p> <p>CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. <i>Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade</i>, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.</p> <p>FOUCAULT, M. <b>História da sexualidade 1:</b> A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 1. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.</p> <p>LOURO, G. L. <b>Gênero, sexualidade e educação:</b> uma perspectiva pós-estruturalista. 14. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.</p> <p>LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. <b>Corpo, gênero e sexualidade:</b> um debate contemporâneo na educação. 8. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.</p> <p>MAMPRIN, A. M. P. <b>A importância da educação sexual na escola para prevenção de conflitos gerados por questões de gênero.</b> (sem data)</p> <p>NÓVOA, A. <b>Professores imagens do futuro presente.</b> Lisboa: Educa, 2009.</p>
<p><b>Relatório do módulo formativo</b></p>	<p>Sim.</p>

Fonte: Relatório dos cursos realizados pela Casa do Educador 2017, adaptado pela autora, 2021.

A análise deste curso evidenciou que a justificativa, os objetivos e o referencial teórico são idênticos ao segundo curso analisado na subseção anterior, referente ao ano de 2016 – Gênero e Diversidade no processo educacional – e que a ministrante do curso é a mesma. A ementa difere um pouco do curso de 2016, sendo a do curso de ano de 2017 a seguinte: “Estudos envolvendo relações de gênero e diversidade na sociedade contemporânea e sua influência na educação escolar. Reflexões sobre subjetividade, identidade, afetividade e preconceito. Sugestão de atividades práticas acerca do tema”

(RELATÓRIO DOS CURSOS REALIZADOS PELA CASA DO EDUCADOR, 2017, p. 90).

A carga horária do curso de 2017 é maior que a do curso de 2016, totalizando 45 horas, todavia os temas abordados em cada encontro são os mesmos. Foram acrescentados: mais um encontro para tratar das leis e políticas públicas relacionadas com a diversidade; um sobre sexualidade das pessoas com deficiências físicas e/ou intelectuais; um para discussão de 15 situações-problema sobre diversidade ocorridas na escola; um sobre como trabalhar o tema da sexualidade na Educação Infantil com a apresentação do livro “Mamãe botou um ovo” e avaliação do curso.

Diante de tal fato, não faremos novamente a análise da justificativa, pois todas as considerações apresentadas no curso “Gênero e Diversidade no processo educacional”, são válidas também para este, já que são idênticos.

Alguns elementos do curso e as novas temáticas dos encontros formativos do ano de 2017 se encontram dispostas em conjunto com as análises do segundo curso do mesmo ano- Educação, subjetividade e sexualidade: diálogos necessários -, descrito no quadro a seguir. Para melhor compreensão e evitar repetições denominaremos “Gênero e Diversidade no processo educacional” de curso 3 e “Educação, subjetividade e sexualidade: diálogos necessários” de curso 4.

**Quadro 15:** Curso “Educação, subjetividade e sexualidade: diálogos necessários”, 2017

<b>Carga horária</b>	45 horas (30 horas presenciais e 15 horas de atividades à distância)
<b>Periodicidade</b>	Não consta.
<b>Ministrante</b>	Doutora em Educação. Graduada em Pedagogia. Vínculo institucional: Servidora Pública municipal desde 1986. Enquadramento Funcional: Supervisora Pedagógica desde 2010, Carga horária: 40. Não traz informações sobre o período em que desempenhou função na Casa do Educador.
<b>Público alvo</b>	Não informado
<b>Vagas, alunos matriculados e concluintes</b>	30 vagas, 21 matriculados e 11 concluintes
<b>Objetivos gerais e específicos (O.G. e O.E.)</b>	Contribuir para a formação continuada de professores/as, promovendo uma compreensão transversal das temáticas em questão, convidando-os/as a serem agentes do processo de valorização das diferenças (O.G.). Desnaturalizar diferenças culturais, compreendendo que a identidade de grupos, bem como as estereótipias e os preconceitos, são construções socioculturais e históricas; (O.E.). Compreender a complexidade com que os fenômenos se inter-relacionam; perceber como a acumulação de características desprivilegiadas potencializa desigualdades e discriminações (O.E.). Reconhecer/identificar estereótipos presentes em diferentes âmbitos da sociedade (O.E.).
<b>Temáticas desenvolvidas em cada encontro</b>	<b>ATIVIDADES:</b> Apresentação da professora e d@s alun@s. Apresentação da proposição de trabalho (nome do curso, ementa, objetivos, metodologia e referências). Provoações Iniciais: modernidade, pós-modernidade ou modernidade líquida?

	<p><b>Eixo 1:</b> Sujeito, poder e gênero, <b>Temas:</b> O sujeito e o poder; A constituição dos processos de objetividade e subjetividade do sujeito; O conceito de Gênero; Diferenças de gênero na organização social da vida pública e da vida privada.</p> <p><b>Eixo 2:</b> A construção da identidade de gênero. <b>Temas:</b> O conceito de identidade; Como se ensina a ser menino@?<sup>67</sup>.</p> <p><b>Eixo 3:</b> Gênero no cotidiano escolar. <b>Temas:</b> Estereótipos de gênero e esporte; Disciplina e o rendimento na sala de aula; Estereótipos de gênero, raça/etnia e mídia; Estereótipos de gênero carreiras e profissões: diferenças e desigualdades.</p> <p><b>Atividade à distância 1:</b> leitura de um texto com debate em um encontro presencial (5 horas).</p> <p><b>Atividade à distância 2:</b> elaboração/ pesquisa (5 horas).</p> <p><b>Atividade à distância 3:</b> Relato de aplicação de atividade prática na escola em que atua, na rede municipal (5 horas).</p> <p><b>Encerramento do curso:</b> Apresentação das narrativas sobre o percurso no curso.</p>
<b>Aporte teórico</b>	<p>BAUMAN, Z. <b>Modernidade Líquida</b> – Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed 2001.<sup>68</sup></p> <p>BORGES, M. <b>Resistência e governamentalidade: política educacional em Uberaba (MG) nos anos de 2005 a 2012</b>. 2015.</p> <p>CARVALHO, M.P. <b>Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas</b>. 2015.</p> <p>DRUMOND, V. <b>É de menina ou de menino? Gênero e sexualidade na formação da professora de educação infantil</b>. (sem data)</p> <p>FINCO, D. <b>Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil</b>. <i>Proposições</i>, vol.14, n.3 (42), set./dez., 2003; pp. 89-99.</p> <p>FOUCAULT, M. <b>O sujeito e o poder</b>. (sem data)</p> <p>FREITAS, V. <b>Gênero e futebol feminino: preconceitos, mitos e sexismo na prática discursiva de docentes da educação física</b>. 2010.</p> <p>GUEDES, M. E. F. <b>Gênero, o que é isso?</b> (sem data)</p> <p>HALL, S. <b>A identidade cultural na pós-modernidade</b>. 2004.</p> <p>LOURO, G. <b>Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista</b>. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.</p>
<b>Relatório do módulo formativo</b>	Não

**Fonte:** Relatório dos cursos realizados pela Casa do Educador 2017, adaptado pela autora, 2020

Dos resultados apresentados nos quadros, destacamos que ambos os cursos não tiveram suas vagas preenchidas, que correspondiam ao total de 30. O número de matriculados sofreu queda, quando comparadas as matrículas com o número de concluintes: o curso 3 – Gênero e Diversidade na sala de aula: Reflexão e prática- teve 19 matriculados e 16 concluintes e o curso 4 – Educação, subjetividade e sexualidade: diálogos necessários – apresentou um número maior de desistência, totalizando 10 evadidos, dentre os 21 matriculados.

A ementa do curso 4 traz apenas palavras-chave, sendo estas: “Pós-modernidade. Sujeito. Processos de Subjetivação e Objetivação. Relações de

<sup>67</sup> O símbolo @ é utilizado para flexionar o gênero gramatical das palavras a fim de remeter tanto ao final “o” quanto ao “a”, dos substantivos biformes.

<sup>68</sup> Os referenciais não estão de acordo com as normas da ABNT pois optamos por apresenta-los quase da mesma forma como aparecem no documento analisado. A única modificação realizada, frente ao documento, refere-se ao destaque no nome das obras utilizadas.

Poder. Gênero e Violência. Práticas Escolares” (RELATÓRIO DOS CURSOS REALIZADOS PELA CASA DO EDUCADOR, 2017, p. 90).

A justificativa se inicia com a afirmação de que nas escolas municipais são observados múltiplos saberes, múltiplas determinações e complexidades de práticas e interferências nas relações, nos tempos, nos espaços e nas experiências que se realizam na escola, todas estas vinculadas ao gênero, sexualidade, sexo e educação; segundo a ministrante, apresentadas com enfrentamentos e desafios. Ela revela que, partindo da premissa de que essas temáticas devem ser compreendidas como construto cultural, o curso pretendia oportunizar uma escola não discriminatória e inclusiva, por meio de debates, reflexões e estudos a fim de desnaturalizar os discursos historicamente construídos.

De acordo com os documentos observados, o público-alvo do curso 3 (Quadro 14) contemplou professoras da Educação Infantil, Ensino Fundamental e pedagogas da Rede Municipal de Ensino. Já o curso 4 (Quadro 15), não forneceu informações a respeito do público-alvo. Em ambos os cursos, não foi possível identificar especificamente a quantidade de cursistas que atuavam na Educação Infantil, pois assim como ocorreu com os cursos de 2016, não nos foi disponibilizada a lista de cursistas.

Sobre a análise das atividades à distância desenvolvidas na formação, aparecem nos Quadros 14 e 15, respectivamente referentes ao curso 3 e 4: “**Atividade à distância 3**: Trabalhar o tema da diversidade cultural em sala de aula e fazer o relato oral e escrito dessa atividade(5h).” e “**Atividade à distância 3**: Relato de aplicação de atividade prática na escola em que atua, na rede municipal (5 horas).”, porém no relatório do módulo formativo de ambos os cursos não há nada referente à realização dessas atividades.

Ao compararmos os direitos de aprendizagem das Matrizes Curriculares para a Educação Infantil (UBERABA, 2014a) com as temáticas abordadas pelos dois cursos ofertados pelo centro de formação, destacamos a ausência das próprias matrizes no referencial teórico de ambos. Embora tais matrizes não tenham sido adotadas como referencial pelas ministrantes dos cursos, foi possível traçar um paralelo entre elas e as temáticas do curso.

Os dois cursos demonstraram contemplar alguns dos direitos de aprendizagem presentes no currículo da Educação Infantil do município.

Apesar de o curso “Gênero e Diversidade na sala de aula: Reflexão e prática” ter indicado alguns dos recursos didáticos utilizados (vídeos e livros), não foi possível identificar a maioria deles, pois, ao realizarmos pesquisas em *sites* de busca, a partir de

seus títulos, poucos materiais foram encontrados. Os únicos resultados obtidos foram para o livro “Mãe botou um ovo” (COLE, 2019) e para o vídeo “Diversidade é a minha identidade” (PRODUÇÕES, 2010). Tais recursos foram explorados, a fim de auxiliar na compreensão da temática abordada junto às docentes cursistas, e analisamos sua pertinência com os direitos de aprendizagem da Matriz Curricular da Educação Infantil do município foco do estudo.

Destacamos que o livro de Cole (2019), em suma, trata do momento em que a família irá revelar aos filhos como, afinal, nascemos; surgem elementos como crianças trazidas por dinossauros, crianças feitas no forno, entre outras explicações esdrúxulas, até que finalmente as crianças explicam aos pais como ocorre a reprodução, a gestação e o parto por meio de desenhos.

O vídeo “Diversidade é a minha identidade” (PRODUÇÕES, 2010) é um compilado de imagens ao som da canção de Lenine intitulada “Diversidade”. A música fala das diferenças, trazendo questionamentos a partir de antônimos, como, por exemplo, “O que seria do sim, sem o talvez e o não?” (PRODUÇÕES, 2010). As imagens utilizadas no vídeo são desenhos que buscam dar sentido à letra da música, demonstrando o Brasil por meio de mapas, os indígenas, os colonizadores e pessoas de diferentes etnias.

O quadro a seguir mostra os dois cursos de 2017, sendo “Gênero e Diversidade na sala de aula: Reflexão e prática” denominado Curso 3 e “Educação, subjetividade e sexualidade: diálogos necessários”, Curso 4. Os temas tratados em cada curso estão descritos e lhes foi atribuída uma letra para sinalizar em qual deles alguns dos direitos de aprendizagem das Matrizes Curriculares para a Educação Infantil podem ter sido contemplados.

**Quadro 16:** Aproximação das temáticas dos cursos de 2017 com direitos de aprendizagem das Matrizes Curriculares da Educação Infantil de Uberaba

<b>Curso/Aulas/ Temas</b>	<b>Direitos de aprendizagem contemplados</b>
<b>Curso 3:</b> Estudos sobre gênero, identidade de gênero e preconceito de gênero. <b>(A)</b>	Desenvolver atitude de repúdio a qualquer tipo de discriminação. <b>(A e F)</b>
<b>Curso 3:</b> Gênero e sexualidade na perspectiva da diversidade sexual. <b>(B)</b>	Participar, igualmente, em brincadeiras tidas como de meninos ou de meninas. <b>(A, C e F)</b>
<b>Curso 3:</b> Como trabalhar o tema da sexualidade na educação infantil. <b>(C)</b>	Observar como se organizavam os grupos sociais no passado e como se organizam no presente, em relação aos arranjos familiares, ao sustento familiar, à educação, ao lazer etc. <b>(A e F)</b>
<b>Curso 4:</b> Sujeito, poder e gênero <b>(D)</b>	
<b>Curso 4:</b> A construção da identidade de gênero. <b>(E)</b>	Identificar as partes que compõem o seu corpo. <b>(A e E)</b>

<p><b>Curso 4: Gênero no cotidiano escolar. (F)</b></p>	<p>Desenvolver atitude de repúdio às iniciativas homofóbicas. <b>(B)</b></p> <p>Reconhecer-se em um corpo. <b>(A e E)</b></p> <p>Perceber que homens e mulheres têm os mesmos direitos e deveres, em relação ao trabalho, ao lazer, à educação etc. <b>(A, C, D e F)</b></p> <p>Iniciar o processo de compreensão de como se organizam as pessoas, dentro dos contextos familiar e escolar. <b>(A, C, D e F)</b></p> <p>Falar sobre o dia a dia da família: o que gostam de fazer, onde passeiam, quem leva a criança para a escola, o que fazem quando descansam, dentre outras ações. <b>(A, C e D)</b></p>
---	---

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2021.

Ressaltamos que não há, nos documentos analisados, o detalhamento dos conteúdos abordados em cada aula dos cursos e que, portanto, não foi possível saber se as ministrantes consideraram os direitos de aprendizagem em suas abordagens, de forma a traçarem paralelos com a vida escolar prática das crianças e das docentes.

Todavia, dos dezessete direitos de aprendizagem extraídos do currículo da Educação Infantil do município (Quadro 3) inferimos, com base na análise de cada um dos cursos, que nove dos direitos de aprendizagem se enquadram nas temáticas contempladas por eles, conforme apresentamos no último quadro, 16.

Uma vez que o total de vagas não foi preenchido em nenhum dos cursos, percebemos uma pequena procura por cursos que versam acerca da educação sexual, por parte do professorado do município. Primeiramente, devemos retomar a consideração da circunstância de a sexualidade ser tratada por muitos como tabu e, por essa razão, o distanciamento do tema por parte das docentes; por outro lado, compete também refletirmos sobre como “[a] falta de incentivo dos sistemas de ensino e a extensa jornada de trabalho a que os professores se submetem são fatores que interferem significativamente na realização desta prática de formação.” (FERREIRA; HENRIQUE, 2015, p. 6526).

Por questões culturais e até mesmo sexistas, consolidadas ao longo dos séculos na Educação, sabemos que a docência, na Educação Infantil, é predominantemente composta por mulheres. Segundo os dados do mês de março de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre as mulheres no mercado de trabalho, demonstrou-se que os afazeres domésticos e cuidados de pessoas totalizam, em média, 18,5 horas semanais (10,3 horas a mais que os homens) e o emprego totaliza, em média, 34,8 horas

da rotina das mulheres. Ou seja, tendo em vista os afazeres domésticos e os cuidados das pessoas, em sua maioria, os filhos e idosos, as mulheres somam um total de 53,3 horas semanais de trabalho, enquanto os homens somam 50,2 horas (IBGE, 2019b). Concluímos, portanto, que as mulheres trabalham em média 3,1 horas semanais a mais do que os homens e, mensalmente, isso totaliza 12,4 horas a mais trabalhadas por elas. Sabendo que a Educação Infantil é majoritariamente composta por mulheres, pensamos que tal situação possa influenciar nas condições de matrícula e permanência nos cursos.

Outra questão a ser problematizada é que as exigências avaliativas da Educação Infantil se voltam, basicamente, à área de Língua Portuguesa. Isso pode se constituir também como fator que dificulta que as docentes atuantes nesse nível da Educação Básica busquem cursos formativos nos quais as temáticas enfocadas não serão avaliadas por instrumentos que pretendem atestar a “qualidade da educação”:

[...] os desenhos avaliativos conduzidos pelos municípios evidenciam preocupações no sentido de avaliar o desenvolvimento e/ou aprendizagem das crianças, sendo que, no que concerne à pré-escola, parte considerável das iniciativas de avaliação enfatiza habilidades de leitura e escrita [...] (PIMENTA, 2017, p. 634).

Quanto ao comparativo do conteúdo dos cursos com as Matrizes Curriculares para a Educação Infantil (UBERABA, 2014a), encontramos dificuldades para as análises, devido a ambos os cursos abrangerem docentes de duas etapas da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental (ciclo I e ciclo II). A análise é dificultada pela ausência do registro de cada aula ministrada, estando as temáticas expostas, de forma genérica, na seção “Relatório do módulo formativo”, constante do relatório final. Porém, a partir do referencial teórico apresentado em cada um dos cursos, percebemos que os conteúdos foram baseados no trabalho de autores reconhecidos nas áreas de sexualidade, gênero e educação sexual na escola, tais como Guacira Lopes Louro e Michel Foucault.

No relatório final do módulo formativo do curso “Gênero e Diversidade em sala de aula: Reflexões e práticas”, elaborado pela ministrante, a mesma evidenciou êxito no que se refere ao envolvimento do grupo nas atividades propostas e ressaltou que o tema gênero e diversidade representou significativa contribuição ao processo de formação e à prática pedagógica dos docentes. Em sua avaliação, houve uma “evolução” no processo de inclusão das pessoas, as quais, por muito tempo, foram excluídas do convívio social e consideradas diferentes, enfatizando a valorização de todos os indivíduos,

independentemente da cor da pele, religião professada ou opção sexual<sup>69</sup>, como objetivo de todos que acreditam numa sociedade mais justa e humanizada.

Mediante o fato de somente o curso “Gênero e Diversidade na sala de aula: Reflexão e prática” ter apresentado relatório do módulo formativo e de nenhum dos dois cursos de 2017 terem incorporado as avaliações das cursistas nos registros finais, questionamos de que maneira foi feita a avaliação do aprendizado das cursistas e qual o impacto do curso em suas práticas pedagógicas, pois

[...] o objetivo de uma avaliação de programa de formação continuada é produzir efeitos e resultados concretos, afim de propiciar tomadas de decisões relevantes em relação aos caminhos a serem seguidos. Serve para melhorar um programa ou serviço e modificá-lo a partir do conhecimento de sua relevância num determinado contexto, verificando sua eficiência e eficácia, tendo como finalidade uma melhor adequação de suas atividades, ao mesmo tempo identificando seu alcance e seus limites. (PORTILHO; BATISTA; REAL; BRANCO, 2017, p. 3345).

Parece-nos evidente que a avaliação dos cursos não atendeu aos objetivos de avaliação da formação continuada, conforme exposto acima. Isto porquê, como dito anteriormente, os relatórios dos módulos formativos são genéricos; o curso “Educação, subjetividade e sexualidade: diálogos necessários” sequer o apresentou, não há mecanismos claros sobre os procedimentos avaliativos dos cursistas para aprovação, não há, tampouco, instrumentos avaliativos que permitam avaliar a qualidade do curso. Dessa forma, pensamos ser necessária a melhoria do processo avaliativo dos cursos e também dos cursistas, por parte da Secretaria de Educação do município, a fim de acompanhar, analisar e aprimorar as ações formativas desenvolvidas com as docentes atuantes na rede de ensino.

Sobre os direitos de aprendizagem preconizados pelo currículo do município e sua convergência com os conteúdos dos dois cursos analisados, pontuamos, nos resultados, que pouco mais da metade dos direitos parecem ter sido contemplados. Dos 17 direitos de aprendizagem destacados no Quadro 13, nove convergiam com as temáticas abordadas nos cursos: 1) Desenvolver atitude de repúdio a qualquer tipo de discriminação. 2) Participar, igualmente, em brincadeiras tidas como de meninos ou de meninas. 3) Observar como se organizavam os grupos sociais no passado e como se organizam no presente, em relação aos arranjos familiares, ao sustento familiar, à educação, ao lazer etc. 4) Identificar as partes que compõem o seu corpo. 5) Desenvolver atitude de repúdio

---

<sup>69</sup> Mantivemos o termo utilizado pela ministrante do curso, em seu relatório do módulo formativo, mas ressaltamos que discordamos da expressão “opção sexual” para se referir ao objeto de prazer e afetividade de um sujeito, conforme comentamos anteriormente na página 159 do presente trabalho.

às iniciativas homofóbicas. 6) Reconhecer-se em um corpo. 7) Perceber que homens e mulheres têm os mesmos direitos e deveres, em relação ao trabalho, ao lazer, à educação etc. 8) Iniciar o processo de compreensão de como se organizam as pessoas, dentro dos contextos familiar e escolar. 9) Falar sobre o dia a dia da família: o que gostam de fazer, onde passeiam, quem leva a criança para a escola, o que fazem quando descansam, dentre outras ações.

Assim, em função dos temas “Estudos sobre gênero, identidade de gênero e preconceito racial” e “Gênero e sexualidade na perspectiva da diversidade sexual”, do curso 1, inferimos, a partir da leitura dos objetivos dos cursos, sua ementa e o detalhamento dos encontros/ aulas, que podem ter sido abordados com as docentes alguns elementos pertencentes aos direitos de aprendizagem como, por exemplo, o combate à homofobia, à violência de gênero, a construção dos papéis de gênero e sua vinculação com o dia a dia da organização da rotina das famílias das crianças, os diversos arranjos familiares, o reconhecimento de si em um corpo, com base na percepção da identidade de gênero e da equidade de gênero.

Quanto ao curso 4, as inferências se deram em razão da convergência de palavras-chave do título do curso e/ou pertencentes à definição dos temas das aulas, tais como “identidade de gênero” e “gênero e escola”. Percebemos que ambos os cursos contemplaram mais os direitos de aprendizagem que se referem às questões de gênero, identidade de gênero e família. Porém, não enfatizaram outros aspectos da educação sexual de crianças pequenas, como, por exemplo, a violência sexual infantil, as curiosidades sobre a reprodução e o nascimento, os jogos sexuais, a masturbação infantil, o desfralde e o reconhecimento dos órgãos genitais.

Assim, alguns direitos que incidem diretamente na educação sexual parecem não ter sido discutidos pelos cursos. Como exemplo, realçaríamos que o direito de “Relacionar os cuidados que devemos ter em relação ao nosso corpo” poderia abranger discussões sobre a violência doméstica e a violência sexual, bem como a respeito das políticas públicas que versam sobre esses temas junto às crianças.

A fim de apontarmos para um maior aprofundamento na educação sexual, em ambos os cursos, observamos os achados de Pola (2019). Seu estudo avaliou intervenções pedagógicas da formação continuada em educação sexual com professoras e gestoras de uma escola de Ensino Fundamental. A partir do estudo, a autora conclui que

[...] a realização do programa, as observações e a análise dos registros das professoras participantes indicam que as informações sobre o conceito de Sexualidade Humana e sua importância em ser tratado como ações

pedagógicas nas escolas ainda são escassas. [...]. Percebe-se que as professoras não diferenciam corretamente “sexualidade” de “sexo”, por um lado, por falta de formação científica, por outro, por reproduzirem tabus e preconceitos que em muito dificultam o desenvolvimento de atividades que justificam a Educação sexual no âmbito da escola. (POLA, 2019, p. 109).

No que concerne à avaliação do curso e dos cursistas, destacamos que somente o curso 1 anexou o documento “Relatório do módulo formativo”, contudo, seu conteúdo traz apenas a avaliação da ministrante sobre o curso e não menciona quais instrumentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem foram utilizados.

Concordamos com Luckesi (2002, p. 84) sobre a definição de avaliação: “[...] avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva.” Diante disso, concluímos que é necessária uma maior organização e sistematicidade no que se refere aos procedimentos avaliativos realizados pela Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais”. Todavia, destacamos que o Trabalho de Conclusão, previsto pela Portaria 041/2018 (UBERABA, 2018b), no formato que especifica o documento, não foi realizado nos cursos analisados devido à sua vigência, posterior aos cursos. Por esta razão não é possível sabermos se este mecanismo de avaliação das cursistas vem sendo efetivado e de que maneira.

#### ***4.2.2.1 Algumas considerações sobre os cursos do ano de 2017...***

Os dois cursos promovidos em 2017 revelaram objetivos gerais e específicos condizentes com as temáticas ministradas nos encontros e ambos abordaram a conceituação histórica e sociocultural das relações de gênero e sexualidade. O aporte teórico empregado demonstra que as ministrantes buscaram apresentar às cursistas trabalhos de estudiosos considerados como referência na área de educação sexual. A partir dos referenciais teóricos, não foi possível evidenciarmos qual a abordagem<sup>70</sup> de educação sexual adotada, pois esta não se explicita em nenhuma parte dos documentos. Todavia, a partir do referencial teórico do curso 3 – “Gênero e sexualidade no processo escolar”, que destacamos ser idêntico ao referencial do segundo curso analisado do ano de 2016 – percebemos a miscelânea de autoras de diferentes abordagens. Para o curso 4 – Educação, subjetividade e sexualidade: diálogos necessários – tampouco é possível sabermos qual a

---

<sup>70</sup>Abordagem biológica-higienista; abordagem moral-tradicionista; abordagem terapêutica; abordagem religiosa-radical; abordagem dos direitos humanos; abordagem dos direitos sexuais; abordagem emancipatória; abordagem *queer* (FURLANI, 2008a).

abordagem de educação sexual preconizada, todavia, o referencial demonstra estar alinhado com o viés pós-estruturalista e apresenta textos problematizadores da pós-modernidade.

Destacamos que assim como nos cursos do ano de 2016, a nomenclatura do trabalho com gênero e sexualidade na instituição escolar – educação sexual, educação para a sexualidade ou outra – não aparece nos documentos consultados. Tal fato representa para nós uma controvérsia, pois é sabido que há movimentos organizados em prol do combate à educação sexual intencional nas escolas e que perseguem e criminalizam as práticas docentes; assim, pensamos que os cursos oferecidos no processo de formação continuada seriam espaços privilegiados para o reconhecimento e defesa do termo educação sexual, bem como poderiam auxiliar às docentes na percepção crítica e política de tais movimentos, auxiliando no desmonte dos ataques infundados por parte destas organizações que negam a educação e que, recentemente, foram reconhecidas como inconstitucionais.

#### ***4.2.3 O silêncio sobre a educação sexual nos cursos de 2018 e 2019***

Os cursos do ano de 2018, não apareceram – até o momento do levantamento dos documentos – no Relatório dos Cursos realizados no referido ano, segundo a gestora da Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais” houve um problema com o computador em que as informações estavam salvas e este se perdeu. Dessa forma, nos foi disponibilizada uma lista dos cursos para a formação continuada docente ofertados neste ano, na qual constam: 49 cursos de diversas áreas, o público alvo e a quantidade de turmas formadas, o número de alunos e os concluintes.

Procedemos com a leitura e análise dos títulos dos cursos, porém, nenhum deles demonstrou referir-se diretamente à educação sexual, gênero e/ou sexualidade. Os cursos cujo público-alvo foram especificamente Professoras da Educação Básica (geral ou específico dos anos iniciais do Ensino Fundamental) ou Educadoras Infantis, foram os seguintes: 1- Curso de aperfeiçoamento “Educação do Campo”; 2- Curso de aperfeiçoamento “Infância e Ciência: observar, explorar, brincar, perguntar e saber”; 3- “Formação em mesas pedagógicas/CEMEIS”; 4- “Práticas reflexivas: um olhar para o desenvolvimento infantil”; 5- “Objetos educacionais aplicáveis na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”; 6- “Novos olhares sobre o conhecimento”; 7- “Eu leio, ele lê, ela lê...e você?”; 8- “Artes Integradas”; 9- “Métodos na pesquisa em Educação”; 10- “O Projeto Político Pedagógico e a Formação Continuada de

professores”; 11- “Curso de Libras”; 12- “Nova BNCC- no âmbito geral e da Matemática”; 13- “Criança também ensina”; 14- “Canto em todo canto”; 15- “BNCC e o oceano de saberes”; 16- “O Lé, o Cré, a Ré??? Matematicando!”; 17: “Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); 18- “Laboratório de escrita criativa”.

Entre estes cursos de 2018, alguns denotavam a possibilidade de que a educação sexual pudesse ter sido desenvolvida, ainda que não estivesse explicitada à primeira vista. É o caso dos cursos de número 2, 4, 7, 10 e 13, todavia não foi possível o acesso às ementas, justificativas, objetivos e relatórios dos módulos formativos de tais cursos para corroborarmos nossas hipóteses da possibilidade da educação sexual ter sido abordada, pois, como colocado anteriormente, não estavam tais documentos disponíveis para serem pesquisados.

Os cursos realizados no ano de 2019 possuem o documento Relatório dos Cursos realizados pela Casa do Educador, ao qual nos foi disponibilizado pleno acesso. Procedemos com a leitura do documento lendo os títulos, as ementas e justificativas. As análises revelaram que não houve nenhum curso voltado às temáticas de educação sexual, gênero e sexualidade, seja de forma explícita ou implícita. Os cursos cujo público alvo foram Professoras da Educação Básica (geral ou Anos Iniciais) ou Educadoras Infantis foram os seguintes: 1- “Viagem pelo corpo humano – módulo I”; 2- “Importância da musicalização para o desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos”; 3- “Os bebês e as crianças pequenas nos campos de experiência”; 4- “Arte e Alfabetização: uma conexão possível”; 5- “Utilização do laptop educacional no processo de ensino-aprendizagem”; 6- “Mídias Digitais aplicadas a processos pedagógicos- módulo I”; 7- “Diálogos inter-religiosos: uma proposta do ensino religioso para cultura da paz”; 8- “Processos edificadores na alfabetização de crianças com necessidades específicas”; 9- “Estudo da Base Nacional Comum Curricular alinhado às Leis de Diretrizes e Bases”; 10- “Educador encantador: afetividade, criatividade e motricidade”; 11- “Abayomi e suas histórias incríveis da África”; 12- “Dialogando com a Arte”; 13- “Manutenção preventiva em recursos tecnológicos”; 14- “Grupo de Estudos Interculturais”; 15- “Mídias digitais aplicadas a processos pedagógicos”; 16- “Arte Educação e Arte terapia no ambiente escolar: de mãos dadas no processo ensino-aprendizagem”; 17- “Leitura e escrita: da imaginação à criação”; 18- “Cultura Digital e suas dimensões pedagógicas”;

Após a leitura das ementas, justificativas e objetivos de cada um dos cursos supracitados, as análises realizadas permitem afirmar que nenhum deles trouxe em seu bojo a temática da educação sexual, nem mesmo o intitulado “Viagem pelo corpo

humano” que apresenta em sua ementa o seguinte: “Teoria geral da Corporeidade. Conceito e fundamentos da motricidade humana. Movimento e expressão corporal em relação ao tempo e ao espaço. Vivências lúdicas visando à expressão corporal” (RELATÓRIO DOS CURSOS REALIZADOS PELA CASA DO EDUCADOR, 2019, p. 79). Ressaltamos ainda que, para além dos cursos analisados, havia outros constantes dos documentos, mas não traziam nenhuma informação além dos títulos, dessa maneira a análise com maior profundidade não foi possível de ser realizada.

Embora no ano de 2018 tenha havido 49 cursos e no ano de 2019 somaram-se 52, notamos um profundo silenciamento sobre as questões de gênero e sexualidade; tal fato nos inquieta muito, pois nos anos de 2016 e 2017 tais questões foram discutidas e socializadas com as professoras/cursistas de forma sistemática e nos levou a acreditar que o interesse pela temática seria permanente.

#### ***4.2.4 Algumas considerações sobre a formação continuada sistêmica...***

Em face dos propósitos de nossa investigação, que se propôs analisar se os cursos componentes da formação continuada sistêmica ofertados pelo município contemplam a educação sexual e de que maneira ela é apresentada nestes encontros formativos, além do objetivo específico de percebermos suas convergências com o currículo da Educação Infantil, especialmente no tocante à educação sexual, consideramos que os documentos utilizados para a geração de dados de nossa pesquisa auxiliaram na consecução de nossos objetivos.

Apesar disso, os documentos demonstraram a ausência de alguns elementos, como a avaliação dos cursistas sobre os cursos, as ações interventivas que desenvolveram nas escolas e o modo de avaliação do aprendizado. Tais elementos, se indicados, possibilitariam o aprofundamento das discussões sobre a formação continuada em educação sexual no município.

Ademais, a forma de registro dos cursos não permitiu conhecermos, especificamente, quantos dos concluintes eram docentes que atuavam na Educação Infantil, de que maneira os conteúdos foram desenvolvidos e se os direitos de aprendizagem das Matrizes Curriculares do município foram mencionados nos cursos. Tampouco os registros dos cursos informam se as atividades de intervenção propostas pelas ministrantes foram efetivadas nas escolas de atuação dos cursistas, enquanto ações pedagógicas.

Nosso recorte temporal se inicia no ano de 2015 devido à vigência de um ano das Matrizes Curriculares para a Educação Infantil (UBERABA, 2014a), todavia destacamos que durante o levantamento dos documentos junto à Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais” nos fora disponibilizado o relatório dos cursos referente ao ano de 2014. Assim, analisamos os títulos e ementas dos cursos e destacamos que no referido ano não houve nenhum curso que tratou da educação sexual, gênero ou sexualidade.

Encontramos um curso do ano de 2014 intitulado “Projeto saberes e práticas na Educação Infantil de 0 a 3 anos” que apresentou como finalidade auxiliar as docentes na compreensão do espaço-tempo, a integração proposta pela tríade cuidar-educar-brincar e o entendimento dos eixos do currículo a fim de que as docentes compreendam as Matrizes Curriculares da Educação Infantil do município como norteadora das ações pedagógicas. A leitura da descrição dos encontros formativos revela que no módulo 2 abordou-se o tema da importância do corpo na formação psicossocial e física da criança na escola, porém não há maior detalhamento sobre o tema (RELATÓRIO DOS CURSOS REALIZADOS PELA CASA DO EDUCADOR, 2014)

Um outro curso que tratou especificamente das Matrizes Curriculares da Educação Infantil no ano de 2014 intitula-se “Educação Infantil: múltiplos saberes e olhares”, o relatório do módulo formativo do curso, escrito pela ministrante, revela que o eixo “Identidade e autonomia” foi desenvolvido a partir das diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e das matrizes municipais (UBERABA, 2014a). A análise do curso permite afirmarmos que a visão sobre o corpo e a corporeidade da criança ficaram restritos às questões da motricidade (RELATÓRIO DOS CURSOS REALIZADOS PELA CASA DO EDUCADOR, 2014)

A análise dos documentos do ano de 2018 e 2019 revela que nenhum curso dos referidos anos se dedicou a abordar temas sobre educação sexual, gênero ou sexualidade. Assim, concluímos que em apenas dois anos – 2016 e 2017 – houve a oferta de cursos que propiciaram a aproximação das docentes com os conhecimentos e discussões sobre a educação sexual.

Os quatro cursos por nós analisados – dos anos de 2016 e 2017 – tiveram no total 94 concluintes. Se considerarmos os dados apresentados, que revelam que no ano de 2019 havia um total de 1.278 docentes em atuação nas instituições municipais de Educação Infantil e se considerarmos (hipoteticamente) que todas as concluintes dos cursos eram docentes dessa etapa da Educação Básica, ainda assim teríamos um número reduzido de professoras que participaram dos cursos sobre educação sexual, representando 7,4 %;

assim, questionamos acerca dos porquês de terem existido outros cursos que versavam sobre gênero, sexualidade e/ou educação sexual no centro de formação de professoras de Uberaba/MG a partir de 2018.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos propormos a analisar a presença da educação sexual na formação continuada de professoras da Educação Infantil do município de Uberaba/MG por meio da pesquisa documental, percebemos que este seria um árduo caminho, o que para nós ficou ainda mais evidente ao nos depararmos com a pandemia de COVID-19 que tem assolado a humanidade. Dessa forma, primeiramente, queremos agradecer imensamente aos esforços das gestoras das instituições em nos disponibilizar os documentos analisados com tanta dedicação, em um momento tão complexo para a humanidade e para a Educação, especificamente.

Em segundo lugar, queremos nos posicionar favoráveis a toda e qualquer forma de vida e nos solidarizar, com as tantas vidas perdidas mundo afora devido a este vírus. Excepcionalmente, queremos, como povo brasileiro, lamentar e denunciar a postura do governo federal diante desta condição de saúde pública pela forma como têm sido conduzidas as ações de prevenção e combate à COVID-19 pelo poder público federal: devolvendo à morte até o momento 260.970 brasileiros<sup>71</sup>, em sua maioria provenientes de bairros pobres, pessoas negras e mulheres.

Pode-se dizer que o velho direito de *causar* a morte ou *deixar* viver foi substituído por um **poder de causar a vida ou devolver à morte. Talvez seja assim que se explique essa desqualificação da morte** [...] Não é necessário insistir também, sobre a proliferação das tecnologias políticas que, a partir de então, vão **investir sobre o corpo, a saúde, as maneiras de se alimentar e de morar, as condições de vida e do espaço da existência.** [...] Foi a vida, muito mais do que o direito, que se tornou objeto das lutas políticas, ainda que estas últimas se formulem através de afirmações de direito. O “direito” à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, **o “direito” acima de todas as opressões ou “alienações”, de encontrar o que se é e tudo o que se pode ser** [...] (FOUCAULT, 2015, p. 149 seg., grifos nossos).

Também estendemos nossa crítica/denúncia aos discursos que têm sido proferidos pelo Ministério da Educação (MEC) por meio dos, até agora, dois ocupantes do cargo de ministro da Educação durante a pandemia. Ao invés de organizarem propostas e ações concretas junto aos Estados e municípios, visando reparar o prejuízo educacional que já

---

<sup>71</sup> Número obtido no site oficial do governo federal sobre a COVID-19. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 05 de mar. 2021.

se abate sobre a sociedade brasileira e que, reconhecidamente, tem impacto ainda mais negativo nos estudantes das escola pública; ao invés disso, preferem atacar e debochar da classe docente, desrespeitar os estudantes sem considerar sua opinião sobre o adiamento do Enem – importante ferramenta de acesso dos estudantes da escola pública às universidades – e tantos outros disparates e medidas administrativas que nos distanciam ainda mais da construção de uma escola pública, gratuita, laica, com ensino de qualidade e que valorize, de todas as maneiras, a profissão docente e o conhecimento em nossa sociedade.

Retomando os objetivos gerais de nosso trabalho: identificar por meio dos registros documentais a presença da educação sexual na formação continuada – sistêmica e em serviço – das professoras da Educação Infantil e analisar de que maneira a educação sexual se apresenta em tais formações, concluímos que na formação continuada em serviço a educação sexual não se fez presente nos anos analisados (2017 a 2019), fato que confirma nossa hipótese inicialmente apresentada de que o município de Uberaba/MG não oferece formação continuada em serviço sobre educação sexual para as docentes da Educação Infantil, confirmada por meio da análise dos PFCs e cronogramas dos encontros formativos disponibilizados pelas três escolas participantes da pesquisa, muito embora uma delas (escola “C”) tenha denotado abertura para tratar do tema junto às docentes. Conforme apontamos na seção “Resultados e Discussões”, os anos de 2015 e 2016 faziam parte do período a ser analisado, porém, a ausência dos documentos da formação continuada em serviço das escolas participantes da pesquisa referente a esse período impossibilitou as análises.

Sobre a formação continuada sistêmica, ofertada pelo centro de formação de professores gerido pelo município, concluímos que a educação sexual se fez presente nos anos de 2016 e 2017, por meio de quatro cursos ofertados, todavia estes não eram destinados somente às professoras da Educação Infantil, podendo elas terem participado ou não. A análise dos documentos nos levou a concluir que os cursos não utilizaram nenhuma nomenclatura para se referir ao trabalho didático-pedagógico das questões afetas ao corpo, ao gênero e à sexualidade – educação sexual, educação para a sexualidade, orientação sexual, etc; tampouco evidenciaram em qual abordagem de educação sexual ancoram-se. Os referenciais teóricos utilizados, demonstram a presença da Psicologia, da psicanálise, do pós-estruturalismo e de autores críticos do pós-modernismo.

Os objetivos específicos da pesquisa consistiram em: discorrer acerca de conceitos teóricos, tais como gênero, sexualidade, educação sexual e formação continuada, conceitos que foram apresentados ao longo da dissertação, especificamente nas seções 2 e 3; observar as abordagens de educação sexual presentes na formação continuada em serviço das docentes da Educação Infantil, em relação ao qual concluímos que as formações sequer contemplaram tais temáticas, portanto, não sendo utilizada nenhuma abordagem; analisar criticamente a relação dos currículos da Educação Infantil que tratam de gênero e sexualidade e a formação continuada das professoras dessa etapa de ensino.

Este último objetivo específico foi respondido no decorrer da seção “Resultados e discussões” e concluímos que na formação continuada em serviço não foram consideradas as Matrizes Curriculares da Educação Infantil (UBERABA, 2014a), aparecendo somente a BNCC (BRASIL, 2018b) como objeto de estudo das ações formativas. Porém, nos documentos analisados não aparecem problematizações acerca do silenciamento da educação sexual em tal norteador curricular, ou em outros documentos.

Já na formação sistêmica, três cursos apresentaram os PCNs (BRASIL, 1997), voltados para o Ensino Fundamental, no referencial teórico, todavia não se faz menção aos currículos e diretrizes da Educação Infantil vigentes à época – RCNEI (BRASIL, 1998) e DCNEI (BRASIL, 2010a) – em nenhum dos documentos analisados e tampouco menciona-se as Matrizes Curriculares da Educação Infantil (UBERABA, 2014a) e os direitos de aprendizagem que convergem com a educação sexual. Embora tenha sido possível fazermos inferências sobre os conteúdos abordados em cada um dos cursos e tais direitos de aprendizagem.

Os principais resultados da pesquisa recaem, primeiramente, sobre o fato de que os conhecimentos sobre educação sexual – tanto na formação continuada em serviço quanto na sistêmica – não são apresentados/discutidos com docentes da Educação Infantil de forma sistematizada, de forma a considerarem conteúdos da educação sexual que podem ser desenvolvidos com crianças de 0 a 6 anos de idade. Isto porquê, como vimos, a formação continuada sistêmica, que ofertou cursos sobre a temática, não foi direcionada a este público específico.

O fato de as Matrizes Curriculares da Educação Infantil (UBERABA, 2014a) terem sido desconsideradas no processo de elaboração e efetivação das formações continuadas – em serviço e sistêmica – ao menos os direitos de aprendizagem que tratam da educação sexual. Assim, podemos inferir que a presença dos temas referentes à educação sexual nos currículos, por si só, não garante o trabalho pedagógico com os

alunos nas escolas, pois, como vimos ao longo desta dissertação, a formação inicial de docentes não contempla tais conhecimentos e que a percepção das professoras sobre a educação sexual ainda é, em geral, relacionada a um problema; o que demonstra a potencialidade da formação continuada para socializar e discutir conhecimentos e práticas de ensino voltadas para a educação sexual.

Todavia, em Uberaba/MG somente a formação continuada sistêmica se mostrou como espaço no qual tais temas foram visibilizados, alcançando um total de 94 docentes/cursistas, o que corresponde a somente 7,4% do número total de professoras da rede municipal de ensino (nem todas da Educação Infantil), ou seja, a educação sexual parece ter se apresentado de forma muito tímida e incipiente na formação continuada das docentes.

Outros resultados evidenciados pela pesquisa recaem sobre a necessidade da elaboração dos PFC se darem de forma coletiva, com ampla participação das docentes no delineamento das ações formativas a fim de que possam ser ativas durante todo o processo; a forma dos registros, as avaliações e a guarda dos documentos da formação continuada em serviço também necessitam ser revistas, pois, como vimos, a generalidade dos registros, a ausência de avaliações e de documentos comprometem as análises dos pesquisadores e, para as escolas, tais elementos poderiam auxiliar na percepção dos limites e potências desse tipo de formação e na sua reestruturação, visando maior participação das docentes e a melhoria das ações formativas.

Nosso estudo contribui para compreendermos como se deu o processo de formação continuada em educação sexual no município de Uberaba/MG (2015-2019), demonstrando as lacunas e as potencialidades da educação sexual como parte desse processo. Acreditamos contribuir também com o trabalho pedagógico em educação sexual voltado para a Educação Infantil haja visto os conceitos, as problematizações e estudos discutidos ao longo de nossa dissertação.

Assim, destacamos que corpo, gênero e sexualidade são temas caros às pesquisas das Ciências Sociais, Ciências Humanas e da Educação, pois produzem um amplo conhecimento acerca dos conceitos e auxiliam na operacionalização do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas e na formação docente, sugerindo a necessidade de que se trabalhe com a ciência em vista à problematização/transformação/ressignificação das práticas e dos saberes docentes.

Diante disso ressaltamos que a melhoria dos processos formativos docentes em educação sexual se faz necessária e defendemos a ampliação de ações formativas que

visem abordar esse tema de forma científica e humanizada, ofertando espaço para que as docentes possam refletir sobre sua relação com a sexualidade, com o preconceito, com as injúrias, enfim, que possam reconhecer e refletir sobre todos os posicionamentos pessoais que se constituem diariamente em suas práticas educativas, conforme vimos ao longo deste texto, e que também possam, dessa maneira, ressignificar e afinar suas práticas com conteúdos e ações antimisóginas, antilgbtia+fóbicas, antiadultocêntricas, antissexistas e antimachistas!

Não podemos nos furtar a comentar o fato de que a educação escolar pública, laica e gratuita tem sido alvo de diversos ataques ideológicos que ganham vida nas disputas políticas, recentemente agravadas no Brasil. Por meio de discursos e práticas de determinados governantes, desde a esfera federal até as esferas municipais, notamos a inversão da concepção de educação sexual e a vontade de que ela esteja apartada da escola, o que, por si, contraria os estudos que relacionam a escola com o conhecimento. Há, inclusive, grupos organizados que se propõem receber denúncias de alunos e responsáveis por alunos, a fim de acionarem judicialmente os professores que “se atrevem” a abordar temáticas relacionadas à educação sexual em suas aulas, seja qual for a faixa etária de seus alunos.

Sobre nosso estudo, ressaltamos que, no ano de 2019, as Matrizes Curriculares da Educação Infantil (UBERABA, 2014a) foram modificadas a fim de se enquadrarem à BNCC (BRASIL, 2018b). A participação das docentes e gestoras das instituições de Educação Infantil nesse processo se deu por meio da realização de um Fórum Municipal, para o qual cada escola elegeu e enviou uma representante para participar da votação das propostas de inserção, retirada ou manutenção dos direitos de aprendizagem no currículo do município. Embora tenhamos diversos apontamentos sobre o formato e a condução de tal ação, revelada em parte pelos documentos da escola “C”, vamos nos deter a mencionar os fatos que condizem com os objetivos de nossa pesquisa.

Após este Fórum, todos os direitos de aprendizagem aqui elencados como pertencentes ao trabalho com educação sexual foram retirados do currículo da Educação Infantil. Tal retirada se justifica para nós, devido à incompreensão e falta de acesso aos conhecimentos da educação sexual que poderiam ser mais amplamente ofertados pela formação continuada do município. Quem sabe, se as docentes pudessem se apropriar dos conhecimentos em educação sexual, seriam capazes de se unir coletivamente e lutar pela manutenção e aperfeiçoamento dos processos pedagógicos com a educação sexual na Educação Infantil. Além disso, este retrocesso influi diretamente no conceito de formação

integral das crianças e na construção de uma sociedade consciente, coletiva e não discriminatória, fazendo com que as docentes se distanciem dos conhecimentos e das discussões que podem ser mobilizados pela educação sexual.

A presente pesquisa também revelou a necessidade de se produzir pesquisas-ação, pesquisas-participante e outros tipos de pesquisa com a participação direta de professoras e crianças da Educação Infantil para que se possam complementar os dados aqui apresentados e compreender o real impacto das ações de formação continuada no município de Uberaba/MG.

Acreditamos que nosso estudo contribuirá para fortalecer o trabalho das professoras da Educação Básica e para as áreas de formação continuada e educação sexual, possibilitando que se repense e modifiquem as práticas educativas por meio de ações formativas e que possamos todas, todos e todxs<sup>72</sup> respeitar as crianças, os modos de ser/estar criança nos diferentes territórios brasileiros, defender e ampliar seus direitos.

Finalizamos nosso trabalho parafraseando Marina Mariano e Helena Altmann (2016, p. 411), propondo um questionamento ao leitor/leitora/leitox: Afinal, na Educação Infantil “estamos educando homens e mulheres ou crianças?”

---

<sup>72</sup> Linguagem não-binária que visa contemplar todos os gêneros.

## REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de O. A construção do currículo para a Educação Infantil na rede municipal de São Paulo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 252-273, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/abuchaim.pdf> Acesso em: 05 ago. 2020.

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? **Outra Travessia**. Santa Catarina, n. 5. p. 9 – 16, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576> Acesso em: 18 ago. 2020.

AQUINO, Camila; MARTELLI, Andréa Cristina. Escola e educação sexual: uma relação necessária. 2012. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 2012, Porto Alegre. **Anais eletrônicos do IX ANPED Sul**. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1105/800>. Acesso em: 3 abr. 2019.

ARAÚJO, Denise B de; CRUZ, Izaura S.; DANTAS, Maria da Conceição. C. **Gênero e sexualidade na escola**. Salvador: Superintendência de Educação a Distância UFBA, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30888>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BALISCEI, João Paulo. **Vilões, heróis e coadjuvantes: um estudo sobre masculinidades, ensino de arte e pedagogias Disney**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, 2018. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Joao%20Paulo%20Baliscei.pdf> Acesso em: 14 nov. 2020.

BARREIRO, Alex; SANTIAGO, Flávio; ARAÚJO, Nathanael; SILVA, Thiago L. C. V. Ideologia de Gênero? Notas para um debate de políticas e violências institucionais. **Temáticas**. Campinas, v. 24, n. 47, p. 223-246, fev./dez. 2016. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11122> Acesso em: 02 dez. 2020.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005. ISBN 85.326.3182-7

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação. **Subsídios para o projeto político-pedagógico da educação infantil**. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016a. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema de Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 04 mar. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm#art266) Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Missão**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <https://ibict.br/aceso-a-informacao/institucional> Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes). Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 2 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino Plano Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/publicacoes> Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Justiça (org.). Departamento de Promoção de Políticas de Justiça. **Classificação Indicativa Guia Prático**. Brasília, 3ª ed., 2018c. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao/guia-pratico> Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 3 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais**. Brasília: MEC, 1997. 5v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12657:parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 4 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. 3v. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 3 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília, DF: SEDH/PR, 2010b 228p. Disponível em: <https://terradireitos.org.br/wp-content/uploads/2010/01/pndh31.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2019.

BRAVO, R. Sierra. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7 ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRITTOS, Eritânia S. de. **A importância dos contos de fadas para o desenvolvimento psicosssexual da criança: o que pensam, o que dizem e o que fazem as professoras?** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/977>. Acesso em: 5 set. 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 13ª ed., 2017.

CAMILO, Vanessa. C. S. **Infância, gênero e educação infantil: percepções e ações na formação continuada dos educadores**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/190991>. Acesso em: 26 mar. 2019.

CARRIJO, Menissa C. F. O. B. Educação infantil e políticas públicas: história, vazios e desafios. **Revista da Faculdade de Educação**. Cárceres, Ano VI, n.10, Jul./Dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3620>. Acesso em: 14 fev. 2020.

CARVALHAR, Danielle L. **Relações de gênero no currículo da Educação Infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/HJPB-84ZRF5> Acesso em: 15 set. 2019.

CARVALHO, Gabriela D. de; MENDES, Patrícia de O. e S. P.; POCOVI, Rosi Maria de S.; MELO, Sônia M. M. de; (Org.), SANTOS Vera M. M. **Educação e sexualidade**. Caderno Pedagógico. 2.ed. rev. – Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011.

CARVALHO, Rodrigo. S.; GUIZZO, Bianca S. Políticas curriculares de educação infantil: Um olhar para as interfaces entre gênero, sexualidade e escola. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 191-201. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194>. 2016. v. 25. n. 45. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/2294>. Acesso em: 24 maio 2019.

CASTRO, Nilsandra Martins de. **Representações de Identidades de Gênero e de Sexualidade nos Discursos de Professores de Educação Infantil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/>. Acesso em: 5 set. 2019.

CELLARD, Andre. A análise documental. *In*: POUPART, J.; DESLAURIERS, J-P; ROULX, L-H.; MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 295-313.

CÉSAR, Maria Rita de A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". **Educação em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602009000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300004&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 07 de julho de 2020.

COLE, Babette. **Mamãe botou um ovo**. Ilustração: Lenice Bueno da Silva. 7ª ed. São Paulo, Ática, 2019.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002, p. 51-66.

DAVIS, Claudia L. F.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. A.; SILVA, Ana Paula F.; SOUZA, Juliana C. de. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n.º.144, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a10.pdf> Acesso em: 08 abr. 2020.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FARIA, Denilda C. de; SILVA, Moisés G. da; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: a formação de professores a distância na UAB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Brasília, v. 32, n. 3, p. 851-870, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/65688> Acesso em: 14 jul. 2020.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca S. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, set./dez. 2003, p. 119-130. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643865> Acesso em: 14 jun. 2020.

FERRARI, Anderson. “Esses alunos desumanos”: a construção das identidades homossexuais na escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 1. p. 87-111, jan./jul. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25664> Acesso em: 18 abr. 2020.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney P. de. PENSANDO A DIVERSIDADE SEXUAL NAS ESCOLAS. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 2, n. 4, p. 20-26, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6355> Acesso em: 18 abr. 2020.

FERRARI, G. V. A importância do coletivo na construção do Projeto Político Pedagógico da instituição escolar. **Perspectiva**, Erechim, v. 35, n. 132, p. 159-170, dez. 2011. Disponível em: [https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132\\_241.pdf](https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132_241.pdf)

FERREIRA JR., Amárico. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2010, 123 p. Coleção UAB-UFSCar.

FERREIRA, Janaína da S; HENRIQUE, José. Um olhar sobre os modelos e práticas de formação continuada de professores. *In*: FARIAS, I. M. S. *et al.* (Org.). **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: Eduece, 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14/search?keyword=UM%20OLHAR%20SOBRE%20OS%20MODELOS>. Acesso em: 02 jul. 2020.

FERREIRINHA, Isabella. M. N; RAITZ, Tânia R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 367 -383, mar./abr. 2010. Disponível em: [http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/a\\_rtitle/view/6928](http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/a_rtitle/view/6928) Acesso em: 05 maio 2020.

FIGUEIRÓ, Mary Neide D. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. 2. ed. Londrina/PR: Eduel, 2014.

FINCO, Daniela. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**. Campinas, v. 3, n.1, p.119-134, jan/jun. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1905/1908>. Acesso em 15 mai. 2020.

FORMIGA (MG). Prefeitura. **[Imagem Educação Infantil]**. Formiga: Câmara Municipal, 2020. Disponível em: <https://www.camaraformiga.mg.gov.br/pais-podem-inscrever-filhos-na-educacao-infantil-municipal-partir-de-segunda-feira/>. Acesso em:17 jun. 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III**: a vontade de saber, tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. 3. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993

FREITAS, Tatiana C. **Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072018-093210/pt-br.php> Acesso em: 5 set. 2019.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CD/FNDE nº 42 de 19 de agosto de 2011**. Estabelece os critérios e os procedimentos para a participação das Instituições Federais de Ensino Superior na implementação do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, DF: FNDE, 2011. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3466-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-42-de-19-de-agosto-de-2011#:~:text=O%20PRESIDENTE%20DO%20CONSELHO%20DELIBERATIVO,lhe%20s%C3%A3o%20conferidas%20pelos%20art>. Acesso em: 05 Jun. 2020.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Florianópolis: UDESC, 2008a.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual – quando a articulação de múltiplos discursos possibilita sua inclusão curricular. **Perspectiva**, Santa Catarina, v. 26, n. 1, p. 283-317, jan./jun. 2008b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p283> Acesso em: 25 nov. 2020.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em Educação Sexual.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, dez. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982007000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200011&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 14 mar. 2020.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Anais.** Brasília, 1994.

GARCIA, Rafael M; BRITO, Leandro T. de. Performatizações *queer* na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1321-1334, out./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/82502> Acesso em: 17 jul. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57- 70, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 28 jun. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, E. S. S. A formação continuada em questão. In: GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo: v. 35, n.2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Nilma L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>  
Acesso em: 29 ago. 2020.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu Silva; Guacira Lopes Louro: Rio de Janeiro: DP&A Editora. 11<sup>a</sup> edição, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. **O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1646>. Acesso em: 7 set. 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: divulgação especial mulheres no mercado de trabalho. Brasília, DF: IBGE, 2019b. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_continua/Estudos\\_especiais/Mulheres\\_no\\_Mercado\\_de\\_Trabalho\\_2018.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Estudos_especiais/Mulheres_no_Mercado_de_Trabalho_2018.pdf). Acesso em: 24 mar. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: educação 2018. Brasília, DF: IBGE, 2018. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf). Acesso em: 18 mar. 2020.

IBGE. **Cidades**: Uberaba. Brasília, DF: IBGE, 2019a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberaba/panorama>. Acesso em: 19 jun. 2019.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica 2019**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em: 04 jun. 2020.

KHATER, Eduardo; SOUZA, Kelen C. S. de. DIVERSIDADE X INCLUSÃO: Conceito, teoria e prática na educação infantil. **Revista Educação em Foco**. Amparo, Ed. nº 10, 2018, p. 29-38. Disponível em: [https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/003\\_DIVERSIDADE\\_X\\_INCLUS%C3%83O.pdf](https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/003_DIVERSIDADE_X_INCLUS%C3%83O.pdf) Acesso em: 04 dez. 2020.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LANZ, Leticia. **O Corpo da Roupas**: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/36800> Acesso em: 02 dez. 2020.

LEAL, Simone das G.; PEREIRA, Helena de O. S.; BORGES, Maria Célia. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO: OBSERVAÇÕES EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE UBERABA-MG. **Revista Triângulo**. Uberaba, v. 11, n. 1, p. 33-47, jan./abr. 2018. Disponível em: [http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2702/pdf\\_1](http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2702/pdf_1) Acesso em: 24 fev. 2020.

LEÃO, Andreza. M. C; RIBEIRO, Paulo. R. M. A (in) existência da sexualidade no curso de pedagogia: o currículo oculto em evidência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 275-290, jan. 2014. ISSN 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6530>. Acesso em: 11 maio 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v8i1.6530>.

LINHARES, Maria Beatriz M.; MARTINS, Carolina B. S. O processo da autorregulação no desenvolvimento das crianças. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 2, p. 281-293, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v32n2/0103-166X-estpsi-32-02-00281.pdf> Acesso em: 14 set. 2020.

LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 199-230, set. 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982013000300009&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000300009&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 18 set. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. “Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças”. In: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Brönstrup (Orgs). **Coletânea Gênero Plural**. Curitiba: Editora UFPR, 2002. p. 11-22.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer-uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf> Acesso em: 14 mar. 2020.

LOURO, Guacira. Lopes. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. **Pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-34.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=310>. Acesso em: 22 maio 2019.

MACEDO, Aldenora C. de. **Ser e tornar-se**: meninas e meninos nas socializações de gêneros na infância. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Ceilândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31261> Acesso em: 15 jul. 2020.

MAIA, Ana Cláudia B.; RIBEIRO, Paulo R. M. Educação sexual: princípios para a ação. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**. Araraquara. v. 15, n. 1, p. 75-84. 2011.

MAIA, Ana Cláudia B.; EIDT, Nadia Mara; TERRA, Bruna M.; MAIA, Gabriela L. Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 151-156, jan./mar. 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722012000100017](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722012000100017) Acesso em: 28 set. 2020.

MAIO, Eliane R. História da educação sexual no Brasil: dos ginásios vocacionais à nova LDB (1960 – 1980). **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**. Araraquara, v. 17, n. 1 e 2, p. 183-219, 2013.

MARIANO, Marina; ALTMANN, Helena. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas?. **Cadernos Pagu**. 2016, n.46, pp.411-438. ISSN 1809-4449. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332016000100411&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332016000100411&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 18 mai. 2020.

MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Caderno Cedes -Centro de Estudos Educação e Sociedade. **Educação Continuada**. Campinas: Papyrus, n.36, p. 13-20, 1995.

MARTIN, Selma A. de F. **Educação sexual na escola**: concepções e práticas dos professores. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92237> Acesso em: 18 ago. 2020.

MARTINS, Etienne H. B.; MAIO, Eliane R. Perspectivas sobre ideologia de gênero na percepção dos/as acadêmicos/as de pedagogia-UEM. *In*: ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 28. 2019. Maringá. **Resumos** [...]. Maringá: UEM, 2019. Disponível em: <http://www.eaic.uem.br/eaic2019/anais/artigos/3116.pdf>. Acesso em: 04 maio 2020.

MARTINS, Lígia M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MENDES, Márcia R. G; POLETO, Rodrigo de S. Sexualidade: atuação dos professores e o uso de práticas pedagógicas no seu ensino. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor**, PDE, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. v.1. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-093-3. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=1913> Acesso em: 12 ago. 2020.

MENDES, Patrícia de O. e S. P. **Compondo a cena de dissenso na retirada dos termos “igualdade de gênero e orientação sexual” do PNE 2014/2024**: uma crítica em torno do cenário em questão. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174707> Acesso em: 16 set. 2020.

MEYER, Caroline A. **Livro "O que é privacidade?"**: uma ferramenta de prevenção da violência sexual para crianças. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150592> Acesso em: 01 dez. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002, p. 9-29.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOKWA, V. M. N.; PETRENAS, R. S.; GONINI, F. A. C. Educação sexual no curso de pedagogia: um processo em construção permeado por desafios e contradições. *In: FARIAS, I. M. S. et al. (Org.). Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores*. Fortaleza: Eduece, 2015. p.357 a 369. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14/search?keyword=educa%20sexual%20no%20curso%20de%20pedagogia>. Acesso em: 04 jan. 2020.

MONTEIRO, Cíntia C.; CASTRO, Letícia de O.; HERNECK, Heloisa R. O silenciamento da educação infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pedagogia em Ação**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 194-212, nov. 2018. ISSN 2175-7003. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/17787/13760>. Acesso em: 14 jun. 2019.

MOREIRA, Jani. A. S.; SILVA, Renata V. da. Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 11, n. 01, jan./abr. 2016. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i1.0002. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7198> Acesso em: 05 mar. 2020.

MORETTE, Vivian S. **Técnicas de entrevista em casos de suspeita de abuso sexual infantojuvenil**. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000211060> Acesso em: 18 set. 2020.

NAKAMURA, Maria Eliza F. P. **Ginásios vocacionais: estudo narrativo sobre uma proposta educacional da década de 1960**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150499> Acesso em: 15 set. 2019.

NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.?.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019, p. 1-15. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362019000300402&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362019000300402&script=sci_arttext). Acesso em: 04 mai. 2020.

OLIVEIRA FILHO, João B. de. **Pedagogia dos corpos: gênero e sexualidade em práticas curriculares de dois CMEI da cidade do Natal-RN**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24266?mode=full> Acesso em: 15 set. 2019.

OLIVEIRA, Karina da S. **Indicadores de criatividade no desenho da figura humana**. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência), Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2014. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/> Acesso em: 24 nov. 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara. G. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 9, p. 161-191, maio/out. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/peri.v1i9.25762>. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25762> Acesso em: 20 OUT. 2019.

OLIVEIRA, Tiago G. de. **Docência e educação infantil**: condições de trabalho e profissão docente. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://gestrado.net.br/teses-e-dissertacoes/> Acesso em: 07 ago. 2020.

OLIVEIRA, Valéria de F. **A escola, espaço coletivo de formação continuada de professores em serviço**: limites e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, 2006. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=112166](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=112166) Acesso em: 22 fev. 2020.

ORIANI, Valéria P. **Relações de gênero e sexualidade na educação infantil**: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/128106>. Acesso em: 9 set. 2019.

PEREZ, José Roberto R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/77> Acesso em: 17 jul. 2021.

PIMENTA, Cláudia O. **Avaliações municipais da educação infantil**: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras? 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082017-105049/pt-br.php>. Acesso em: 28 jun. 2019.

PLANO de Carreira Docente. [S.l.]: Observatório PNE, 2018. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/18-plano-carreira/indicadores/porcentagem-de-sistemas-de-ensino-com-plano-de-carreira-definido/355/#auxiliares>. Acesso em: 25 jun. de 2020.

POLA, Lorena C. A. G. **Sexualidade humana e educação sexual**: elaboração e análise de formação continuada para professores/as do ensino fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153254>. Acesso em: 23 mar. 2020.

PONGELUPPE, Maria Angélica B. **A mídia e a infância**: da exposição aos reflexos na escola no tocante à sexualidade. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144311>. Acesso em: 4 set. 2019.

PORTILHO, Evelise. M. L.; BATISTA, Giovani; REAL, Helton R.; BRANCO, Lara G. Avaliação de um programa de formação continuada na perspectiva metacognitiva. *In: Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, IV*. 2017. **Anais**. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23894\\_12517.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23894_12517.pdf). Acesso em: 18 maio 2020.

PRADO, Vagner M. do. **Entre ditos e não ditos**: a marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares da Educação Física. Presidente Prudente, Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/122173> Acesso em: 25 set. 2020.

PRADO, Vagner M. do. **Sexualidade(s) em cena**: as contribuições do discurso audiovisual para a problematização das diferenças no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92261/prado\\_vm\\_me\\_prud.pdf;jsessionid=DAFC058314E3A0CD2898DF3751E0AB5F?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92261/prado_vm_me_prud.pdf;jsessionid=DAFC058314E3A0CD2898DF3751E0AB5F?sequence=1) Acesso em: 14 jul. 2020.

PRADO, Vagner M. do; RIBEIRO, Arilda. I. M. Homofobia e educação sexual na escola: percepções de homossexuais no ensino médio. **Retratos da Escola**. Brasília, DF, v. 9, n. 16, 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/489>. Acesso em: 05 jun. 2019.

PRECIADO, Paul. **Quem defende a criança queer?** Texto traduzido por Fernanda Nogueira e originalmente publicado sob o título “Qui défend l’enfant queer?” em: [http://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer\\_873947](http://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947). 2013. Disponível em: <http://espacosqueer.blogspot.com.br/p/inscricoes.html> Acesso em: 11 out 2020.

PRIGOL, Edna L.; OLIVEIRA, Welington B.; BEHRENS, Marilda Ap. Formação continuada alicerçada no paradigma inovador como espaço de investigação para a superação da docência no Ensino Superior. *In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 2011, Curitiba. **Anais** [...]. PUC: PR. EDUCERE, 2011, p. 15853-15864. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4586\\_3796.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4586_3796.pdf) Acesso em: 28 out. 2020.

PRODUÇÕES, Vaca Magra. Diversidade é a minha identidade. **Youtube**, 29 dez. 2010. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=pMmt1W\\_a2Yc&t=209s](https://www.youtube.com/watch?v=pMmt1W_a2Yc&t=209s) Acesso em: 18 dez. 2020.

REIS, Laudeth Alves dos. **O ser criança na educação infantil**: o desvelar do discurso docente. 2016. Dissertação (Mestrado) - UFTM, Uberaba, 2016. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/456>. Acesso em: 29 jun. 2020.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302017000100009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302017000100009&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 28 set. 2020.

RIBEIRO, Paulo R. M.; BEDIN, Regina C. Notas preliminares sobre historiografia da educação sexual brasileira: apontamentos de uma cronologia descritiva. 1. Atitudes e comportamentos sexuais no Brasil nos documentos da inquisição dos séculos XVI e XVII. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1 e 2, 2013, p.149-168. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124988> Acesso em: 08 mar. 2020.

RUIS, Fernanda. F. **Ser menino e menina, professor e professora na Educação Infantil**: um entrelaçamento de vozes. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/134114>. Acesso em: 18 set. 2019.

SANTOS, Sandro. P; SILVA, Elenita P. de Q. Ensino de Biologia e transexualidade. **Ensino Em Re-vista**, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 141-172, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/48831> Acesso em: 18 set. 2020.

SANTOS, Westerley A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2015, p. 349-358. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/9764> Acesso em: 05 fev. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Entrevista com Dermeval Saviani – PNE**. Entrevista cedida à ANPEd. Rio de Janeiro: ANPED, 2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>. Acesso em: 30 de jun. 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995, p. 71-99. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 03 abr. 2020.

SILVA, Anna Paula O. Diálogos sobre pessoas dissidentes da heterossexualidade e sexualidades. *In*: III SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, Londrina. **Anais** [...]. Londrina/PR: Simpósio, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/anais/iii-simposio-genero-e-politicas-publicas.php>. Acesso em: 19 jun. 2019

SILVA, Caio S. F. da; BRANCALEONI, Ana Paula L.; OLIVEIRA, Rosemary R. de. Base Nacional Comum Curricular e Diversidade Sexual e de Gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051> Acesso em: 18 ago. 2020.

SILVA, Claudionor R. da. **Proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil**: contribuição à educação sexual a partir da Grounded Theory. 2015. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136721>. Acesso em: 4 set. 2019.

SILVA, Clemildo A. da; DEIQUES, Everton L. Educação, inclusão e diversidade. **Ciência em Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 42, dez. 2019, p. 77-88. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/view/894>. Acesso em: 28 ago. 2020.

SILVA, Elenita P. de Q. Corpo e sexualidade: experiências em salas de aula de ciências. **Revista Periódicus**. Salvador, v. 1, n. 2, nov.2014/abr.2015, p. 1-15. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12883> Acesso em: 26 ago. 2020.

SILVA, Lidiane R. C. da; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição R.; SOBRAL, Karine M.; FARIAS, Isabel Maria S. de. Pesquisa Documental: alternativa investigativa na formação docente. *In*: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, III Encontro Sul Brasileiro de Psicologia, 2009, Curitiba. **Anais [...]**. PUC: PR. EDUCERE, 2009, p. 4554-4566. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124\\_1712.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf) Acesso em: 07 dez. 2020.

SILVA, Maria de Jesus Assunção e. Formação continuada de professores da educação infantil: diferentes paradigmas e a pedagogia crítica. *In*: XIV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2017. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SILVA, Patricia V. da. “**SUSPEITEI DESDE O PRINCÍPIO!**”: a (re)leitura dos clássicos pelas paródias do seriado *Chapolin*. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas), Universidade do Grande Rio, 2015. Disponível em: <https://tede.unigranrio.edu.br/handle/tede/312> Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, Regina Célia P. da; NETO, Jorge M. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2510/251019511006.pdf> Acesso em: 24 mai. 2020.

SILVEIRA, Jennifer Martins. **Manifestações da sexualidade da criança na educação infantil**: estranhamentos e desafios. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2010. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1259>. Acesso em: 11 set. 2019.

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO. **Instituto SEMESP**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/panorama-concluintes-ensino-superior/>. Acesso em: 04 maio 2020.

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO. **Portaria SEB nº 1, de 09 de janeiro de 2007**. Regulamenta as Disposições Gerais do Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do PROINFANTIL. São Paulo: SEMESP, 2007. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado1970/> Acesso em: 05 jun. 2020.

SOUSA, Paula Maria Trabuco. **Contribuições para o processo de formação de professores em educação sexual**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2016. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/32> Acesso em: 20 set. 2019.

SOUZA, Marcilene Mendes. **Educação em Sexualidade: a Web Educação Sexual em ação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150256> Acesso em: 15 set. 2019.

TAVANO, Vinicius. **Formação em serviço de professores em escolas municipais do extremo leste da capital paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPM\\_5db9cbe036aaad83e1bf8181061c46ef](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPM_5db9cbe036aaad83e1bf8181061c46ef) Acesso em: 09 set. 2020.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos S. ARAÚJO, Ana Paula M. de. Contribuições da teoria histórico cultural para a universalização da pré-escola no Brasil. **Revista Textura**. Canoas. v.18, n.36, p.111-132 jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1748/1468>. Acesso em: 20 ago. 2020.

UBERABA (MG). Decreto nº 1.590, de 09 de fevereiro de 2018. Institui a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, e dá outras providências. **LEX**: informativo municipal 3, Uberaba, 2018c. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,40179> Acesso em: 06 jul. 2020.

UBERABA (MG). Decreto nº 1727, de 14 de março de 2018. Regulamenta o cumprimento da carga horária de formação continuada prevista nos artigos 36 e 37 da Lei Complementar nº 552/2017, referente ao processo avaliativo institucional e individual dos profissionais do magistério. **LEX**: informativo municipal 3, Uberaba, 2018a. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,40179> Acesso em: 06 jul. 2020.

UBERABA (MG). Decreto nº 2.319, de 09 de fevereiro de 2018. Institui a criação da Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais” - Centro de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Município de Uberaba. **LEX**: informativo municipal 2, Uberaba, 2014b. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,40179> Acesso em: 06 jul. 2020.

UBERABA (MG). Secretaria de Educação de Uberaba. **Plano Decenal Municipal de Educação**: 2015-2024. Uberaba: Secretaria de Educação, 2015. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,1212>. Acesso em: 19 jun. 2019.

UBERABA (MG). Secretaria de Educação de Uberaba. Portaria nº 0024/2020. Estabelece normas para o cumprimento das atividades referentes à jornada extraclasse presencial do Professor da Educação Básica (PEB), do Educador Infantil, do Professor de Educação Infantil e do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. **LEX**: informativo municipal 3, Uberaba, 2020. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,40179> Acesso em: 18 set. 2020.

UBERABA (MG). Secretaria de Educação de Uberaba. Portaria nº 0041/2018. Regulamenta a organização dos Núcleos Formativos da Casa do Educador Professora Dedê Prais. **LEX:** informativo municipal 3, Uberaba 2018b. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,40179> Acesso em: 05 jun. 2019.

UBERABA (MG). Secretaria de Educação de Uberaba. Portaria nº 0068/2016. Institui o Fórum Municipal Permanente de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Uberaba e convoca para audiência pública. **LEX:** informativo municipal 3, Uberaba 2016. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,40179> Acesso em: 05 jun. 2019.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Lei Complementar nº 501/2015. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. Uberaba: **Prefeitura**, 2015b. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,50652> Acesso em: 05 fev. 2019.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Lei Municipal nº 13.112, de 23 de agosto de 2019. Autoriza a Criação da CASA DO EDUCADOR PROFESSORA DEDÊ PRAIS e dá outras providências. **LEX:** informativo municipal 2, Uberaba, 2019. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,40179> Acesso em: 04 jul. 2020.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação de Uberaba. **Matrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino**. Uberaba: Prefeitura, 2015a. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/galeriaarquivos,educacao,Formacao%20Profissional,Matrizes> Acesso em: 18 fev. 2019.

UJIE, N. T. **Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS**. 2020. 207 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4979>. Acesso em: 01 jul. 2020.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas-SP, n. 33, p. 265–283, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/> Acesso em: 19 ago. 2020.

VIEIRA, Rosana. M.; ALTMANN, Helena. O brincar na educação infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v19i1.39027>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/39027>. Acesso em: 18 dez. 2019.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira? **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 5, n. 2, jul/dez 2017, p. 16-39. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/7865/5114> Acesso em: 14 mar. 2020.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n.1/2014, p. 153-169. Editora

UFPR, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155031131011.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2019.

XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidade e identidade de gênero na infância. **Revista Diversidade e Educação**, [s.l.], v. 3, n. 6, p. 14-21, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/viewFile/6375/4281>. Acesso em: 28 mar. 2019.

ZANETTE, Jaime E. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil e as (im)possibilidades de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade**, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193546> Acesso em: 15 set. 2019.

## ANEXOS

### ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**A EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **THAÍS VILLA OLIVEIRA** (Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia) e **VAGNER MATIAS DO PRADO** (Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e orientador do projeto).

Nesta pesquisa nós estamos buscando identificar se a Educação Sexual está presente na formação continuada das professoras que atuam nas instituições de Educação Infantil do município de Uberaba-MG, a partir da análise dos projetos anuais de formação continuada dessas instituições, bem como do levantamento dos cursos de formação continuada sistêmica, ofertados pela Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais”.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Thaís Villa Oliveira na secretaria do gabinete da Sra. Silvana Elias da Silva Pereira, Secretária de Educação do município de Uberaba, em data e horário a ser agendada após a entrega deste termo. Juntamente com este termo, será enviada uma cópia do projeto de pesquisa conforme solicitado pela assessoria da Secretaria Municipal de Educação. De acordo com o Cap. III da Resol. 510/2016 sobre pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, você terá um tempo para decidir se quer participar da investigação.

Na sua participação, você deverá, enquanto secretária municipal de Educação, informar à Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais” e às escolas que a partir da análise dos planos anuais de formação continuada apresentarem referência a temas relativos à educação sexual como foco formativo, sobre a pesquisa para que seja liberada a consulta aos documentos sobre formação continuada como elaborados entre 2015 e 2019. A pesquisa será de caráter documental e prevê coletar dados do período mencionado, através dos seguintes documentos: Projeto anual de formação continuada das escolas; lista, ementa, público-alvo dos cursos ofertados pela Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais”. Na hipótese de encontrarmos temas relacionados ao objetivo da pesquisa no projeto anual de formação continuada em alguma das instituições, solicitamos acesso às memórias/atas de tal formação junto à/às escolas/s. Na hipótese de encontrarmos cursos afins com a temática ofertados pela Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais”, solicitamos acesso à listagem de participantes para que seja possível verificar se os docentes, à época do curso, atuavam na Educação Infantil.

Os documentos serão consultados em datas e horários a serem agendados com a equipe gestora da Casa do Educador “Prof.<sup>a</sup> Dedê Prais”, bem como das possíveis escolas que apresentarem temas relacionados à educação sexual na formação continuada em serviço.

Serão analisados a partir dos registros que falam sobre questões afetas à educação sexual e como trabalhar com crianças a partir do tema.

Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade das escolas participantes e cursistas serão preservados.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em possível identificação das escolas participantes da pesquisa por meio do uso de seus nomes originais. A fim de minimizá-los, utilizaremos códigos alfanuméricos para nos referirmos a essas instituições. Ainda, todo o material, antes da publicação, será devolvido para a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba e gestores/as das escolas participantes para que possam comprovar o anonimato dos dados. Após um período acordado para avaliação retomaremos o material para corrigir qualquer eventual referência à identidade das escolas.

Os benefícios da pesquisa à sociedade poderão incidir sobre a melhoria da qualidade da Educação do município, no que se refere às políticas de formação continuada. Seus resultados também poderão contribuir para a Secretaria Municipal de Educação como um instrumento de reflexão sobre a formação continuada em serviço e sistêmica, percebendo quais seus limites e potencialidades e, ainda, permitirá traçar a relação entre as Matrizes Curriculares para a Educação Infantil e a formação continuada docente.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Thaís Villa Oliveira, telefone pessoal: (16) 982195032; Vagner Matias do Prado, telefone institucional (34)3218-2937, ou, ainda, através do endereço Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica, Uberlândia - MG, 38408-100.

Uberaba, 21 de agosto de 2019.

---

Assinatura do (s) pesquisador (es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante da pesquisa

## **ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Pesquisador:** Vagner Matias do Prado

Área Temática:

Versão: 2

**CAAE:** 23353619.6.0000.5152

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 22 de outubro de 2019

Assinado por:

Karine Rezende de Oliveira

(Coordenador(a))

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – OFÍCIO ENVIADO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERABA – MG

Ofício nº 01

Uberlândia, 15 de julho de 2019

Senhora Secretária Municipal de Educação,

Eu, Thaís Villa Oliveira, RG: 46.067.990-9, mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, nº de matrícula 11912EDU045, venho através deste, apresentar à Vossa Senhoria o projeto de pesquisa intitulado “A educação sexual na formação continuada de professoras de Educação Infantil”, que será desenvolvido sob orientação do Prof. Dr. Vagner Matias do Prado, RG: 34.639.218-4 a fim de solicitar autorização para obter acesso aos seguintes documentos das unidades escolares municipais de ensino participantes da pesquisa: Plano anual de formação continuada, pauta da formação continuada e “memórias” da formação continuada.

Para tanto, solicito que após a avaliação do referido projeto entre em contato com as instituições participantes da pesquisa para facilitação do contato e contribuição das escolas.

Anexo ao presente ofício encaminho-lhe uma cópia do projeto de pesquisa para apreciação e duas vias do termo de consentimento livre e esclarecido para que seja lido, preenchido e assinado em caso de concordância.

Me coloco à disposição para eventuais dúvidas e/ou sugestões. Sem mais.

Atenciosamente,

---

Assinatura

À Vossa Senhoria, a Senhora

Silvana Elias da Silva Pereira

Secretária Municipal de Educação de Uberaba,

Endereço: Av. Dom Luiz Maria de Santana,141, CEP.: 38061-08038061-080

Uberaba-MG.

## APÊNDICE B – E-MAILS ENCAMINHADOS ÀS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

**De:** Thais Villa Oliveira

**Enviado:** sexta-feira, 24 de janeiro de 2020 17:39

**Para:** CEMEIS/ ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A/C Gestoras (es) das unidades de ensino

Boa tarde!

Venho através deste solicitar a colaboração dessa unidade de ensino na pesquisa de mestrado em Educação que está sendo desenvolvida por mim junto à Universidade Federal de Uberlândia-UFU, intitulada "A educação sexual na formação continuada de professoras da Educação Infantil", sob orientação do Prof. Dr. Vagner Matias do Prado e que se insere na linha de pesquisa denominada "Saberes e práticas educativas".

Conforme documentos anexos, a Secretaria Municipal de Educação já deu o aceite para que a pesquisa se realize e para que pudesse entrar em contato com as escolas a fim de coletar os dados pertinentes à pesquisa. Peço, por favor, que leiam tais documentos anexos e que em caso de dúvidas procurem o sr. Bruno Inácio da Silva Pires, diretor da Diretoria de Ensino do município de Uberaba, para maiores esclarecimentos.

Conforme os documentos anexos, informo que os dados da pesquisa serão de caráter público após sua publicação e que **NENHUMA das escolas participantes terá sua identidade revelada**, pois, substituiremos os nomes reais das unidades escolares participantes por símbolos alfanuméricos.

A pesquisa visa obter dados sobre a formação continuada em serviço no município de Uberaba no tocante à formação docente em educação sexual e, para tanto, necessito do "**PROJETO ANUAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA**" elaborado pelas unidades de ensino entre os anos de **2015 a 2019**.

Os dados da pesquisa poderão contribuir para a melhoria da qualidade da Educação no que se refere às políticas de formação continuada do município e seus resultados poderão ser utilizados pela SEMED como instrumento de reflexão sobre a formação continuada em serviço e sistêmica, percebendo quais seus limites e potencialidades, sendo possível traçar a relação entre as Matrizes Curriculares para a Educação Infantil e a formação continuada docente.

Peço que, por gentileza, **encaminhem resposta se participarão da pesquisa assim que possível** e, em caso de aceite, **que agendemos um horário** para que eu possa comparecer à unidade escolar a fim de analisar os Projetos anuais de formação continuada dos referidos anos e coletar os dados pertinentes ao tema da pesquisa.

Em caso de dúvidas, entrar em contato via esse endereço de e-mail e/ou, se preferirem, pelo meu WhatsApp 16-982195032.

Desde já agradeço por sua atenção e conto com a participação dessa unidade escolar na pesquisa!

Atenciosamente,

Thaís Villa Oliveira

Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

**De:** Thais Villa Oliveira

**Enviado:** terça-feira, 18 de fevereiro de 2020 17:45

**Para:** CEMEIS/ ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Boa tarde!

Venho reiterar o pedido de resposta sobre o e-mail enviado aos CEMEIS do município de Uberaba.

Peço que por gentileza, respondam se **têm interesse ou não** em participar da pesquisa de mestrado, por mim desenvolvida, e que trata da **formação continuada nas unidades de Educação Infantil** (conforme descrita abaixo).

Se possível encaminhem **resposta até a primeira quinzena de março**, pois ainda há diversas etapas do processo de análise dos dados e escrita da dissertação que necessito desenvolver.

Conto com vossa colaboração e, novamente, evidencio a importância da participação das unidades escolares para obtenção dos dados da pesquisa e agradeço imensamente a atenção.

Att,

Thaís Villa Oliveira

Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

**De:** Thais Villa Oliveira

**Enviado:** quarta-feira, 11 de março de 2020 19:58

**Para:** CEMEIS/ ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Boa noite!

Venho através deste, reiterar a **solicitação de que participem da pesquisa de Mestrado em Educação** que estou desenvolvendo junto à Universidade Federal de Uberlândia.

Solicito, por favor, que respondam se desejam ou não participar da pesquisa o mais breve possível.

Peço que perdoem minha insistência, mas tenho prazos a cumprir junto ao curso e conto com a participação do máximo possível de unidades escolares para que meu trabalho obtenha validade científica.

Por essa razão, explico-lhes novamente que a **pesquisa será somente documental e tomará pouco tempo de cada unidade escolar**: creio que no máximo 3 horas para análise dos documentos e essas podem ser divididas da maneira que lhes for mais conveniente. Analisarei, inicialmente, os seguintes documentos: **PROJETO ANUAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PAUTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**. Em um segundo momento (conforme descrito no e-mail datado de 24/01/20, abaixo), caso encontre temática pertinente à pesquisa necessitarei analisar a **ATA DESSA FORMAÇÃO CONTINUADA**.

Também sou professora na Educação Infantil e sei que o início do ano letivo é um momento conturbado para todas as unidades escolares. Por essa razão, insisto agora, passados dois meses de aula, para que se manifestem sobre a pesquisa. **Necessito de vossa ajuda**, pois até o momento **somente 5 escolas aceitaram participar e 2 responderam não ter interesse**.

Portanto, conto com a colaboração e disponibilidade de vocês para que juntos possamos fazer uma pesquisa que de fato demonstre a situação no município e nos possibilite acessar dados seguros e termos ferramentas para melhorar nossa formação continuada.

Agradeço novamente.  
Atenciosamente,  
Thaís Villa

**De:** Thais Villa Oliveira

**Enviado:** terça-feira, 06 de abril de 2020 11:45

**Para:** CEMEIS/ ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Bom dia!

Novamente, entro em contato para reiterar o convite de participação na pesquisa de mestrado em Educação que estou desenvolvendo junto à Universidade Federal de Uberlândia e que trata sobre a formação continuada do município.

Reitero que a pesquisa será de caráter documental e somente necessito analisar os Projetos anuais de Formação continuada entre os anos de 2015 a 2019. Por ser dessa natureza, a pesquisa não lhes tomará muito tempo e, ainda, não é necessário que tenham os dados de todos esses anos, os registros que tiverem já serão de suma importância.

Dessa forma, agradeço novamente a disponibilidade de todos os gestores e informo que, devido ao prazo de coleta de dados da pesquisa estar se encerrando, aguardo resposta se aceitam ou não participar da pesquisa até o dia 15 de abril de 2020, quando encerraremos o contato com os possíveis participantes.

Nos e-mails enviados anteriormente (abaixo) seguem maiores informações sobre a pesquisa e o aceite da SEMED em participar.

Grata.

Att,

Thaís Villa Oliveira

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia

**APÊNDICE C – E-MAIL SOLICITANDO ATA DAS FORMAÇÕES  
CONTINUADAS DA ESCOLA “B”**

**De:** Thais Villa Oliveira

**Enviado:** sexta-feira, 18 de setembro de 2020 14:55

**Para:** Escola B

**Assunto:** PESQUISA DE MESTRADO

A/C de G., diretora da escola B.

Boa tarde, G.!

Lembra-se de mim? Sou a Thaís que está desenvolvendo a pesquisa de Mestrado sobre a formação continuada em serviço junto à UFU, estive aí no CEMEI no início deste ano e tivemos uma longa e produtiva conversa.

Estou em vias de finalizar a dissertação e como sugestão da banca de qualificação (que aprovou parcialmente meu trabalho), solicito que se possível me envie as "**memórias/atas**" da formação continuada em serviço dos meses de abril, maio, junho e julho de 2019, nas quais, segundo o cronograma de formação de 2019, se trabalhou com o tema "**A criança de modo integrado segundo Wallon**".

Se não tiver todas essas, não tem problema, me envie as que tiver, por favor.

Uma outra solicitação:

No Projeto de Formação Continuada de 2019 do CEMEI, elaborado por você, menciona-se dentro das atividades metodológicas a **construção de Grupos de Trabalho e Grupos de Observação**, se puder, **me explique melhor sobre essa parte**. Se durante o ano realmente se consolidou ou não essa ideia? Se sim, como se deu? Brevemente e da maneira que achar melhor.

Se puder atender minhas solicitações da pesquisa o quanto antes, fico imensamente grata!

Obrigada por toda atenção até o momento.

Att,

Thaís Villa