



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
COLEGIADO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

ELAINE GASQUES RODRIGUES TREVISAN

**EDUCAÇÃO SEXUAL: Concepções de educadores da educação
infantil do município de Petrolina/PE**

PETROLINA

2019

ELAINE GASQUES RODRIGUES TREVISAN

**EDUCAÇÃO SEXUAL: Concepções de educadores da educação
infantil do município de Petrolina/PE**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Orientadora: Prof. Dra. Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa

Coorientador: Prof. Dr. Daniel Henrique Pereira Espíndula

PETROLINA

2019

	Trevisan, Elaine Gasques Rodrigues.
T819e	Educação sexual: Concepções de educadores da educação infantil do município de Petrolina/PE / Elaine Gasques Rodrigues Trevisan. -- Petrolina, 2019. xiii, 154 f. : il. ; 29 cm.
	Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Petrolina, Petrolina-PE, 2019
	Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa.
	1. Educação sexual. 2. Educadores. 3. Educação infantil. I. Título. I. Universidade Federal do Vale do São Francisco.
	CDD 649.65

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
COLEGIADO DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

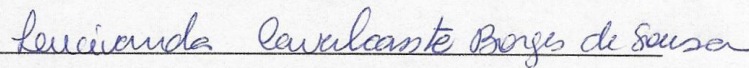
ELAINE GASQUES RODRIGUES TREVISAN

EDUCAÇÃO SEXUAL: Concepções de educadores da educação
infantil do município de Petrolina/PE

Dissertação de mestrado apresentada como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Psicologia, pela Universidade
Federal do Vale do São Francisco.

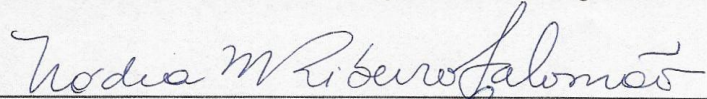
Aprovada em: 28 de Janeiro de 2019.

Banca examinadora



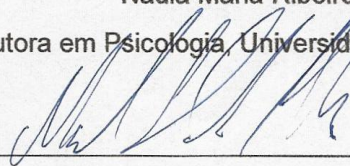
Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa

Doutora em Psicologia Social, Colegiado de Psicologia/Univasf



Nádya Maria Ribeiro Salomão

Doutora em Psicologia, Universidade Federal da Paraíba



Marcelo Silva de Souza Ribeiro

Doutor em Ciências da Educação, Colegiado de Psicologia/Univasf

A todas educadoras, educadores e crianças.
Vocês me inspiram e me impulsionam a estudar e lutar por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Toda vez que leio os agradecimentos de uma dissertação ou tese, fico imaginando como a autora ou o autor fizeram para elencar a ordem de prioridade dos nomes que lá apareciam. Será que era por nível de importância ou relevância? Coincidentemente por ordem alfabética? Como decidir e escolher a quem os agradecimentos serão, primeiramente, direcionados?

Parece uma decisão banal, mas para mim significa muito. Significa muito pois eu não consigo conceber uma ordem de importância, justamente por acreditar que cada pessoa, independente do tempo ou da influência em minha vida, foi imprescindível para que eu chegasse até aqui.

Com essa concepção, optei por direcionar meus agradecimentos por uma lógica cronológica.

Assim sendo, inicio meus agradecimentos a Deus, “inteligência suprema e causa primária de todas as coisas”, por ter me permitido reencarnar;

Aos meus pais, Maria Antônia e Donizete, por me receberem neste mundo e me alimentarem com amor, oportunizando meu acesso à educação de qualidade e priorizando meus estudos;

Aos meus avós, por sempre me apoiarem, principalmente em orações;

Aos meus irmãos, Danilo e Guilherme, por inspirarem minha vida pessoal e profissional;

Aos meus professores primários, por despertarem em mim o desejo insaciável pela leitura;

Ao grande amor da minha vida, meu marido Leonardo, por caminhar junto comigo e me transformar a cada dia no melhor que posso ser;

Às minhas amigas da época da faculdade, Thaise, Letícia Ayumi e Laís, por tornarem mais fácil e prazerosa a longa caminhada acadêmica longe dos meus;

Às minhas primeiras colegas de trabalho, Daniela e Talita, por enriquecerem as discussões do papel da psicologia na rede das políticas públicas;

À querida Profa. Dr^a Mary Neide Damico Figueiró, por me encorajar na pesquisa e apresentar a temática da Educação Sexual como fonte de desenvolvimento, promoção e proteção da infância;

À minha cunhada Nathália, por compartilhar os mesmos ideais que possuo e contribuir com seus conhecimentos em Língua Portuguesa;

Aos forasteiros, amigos queridos que o nordeste me presenteou;

À minha orientadora Lucivanda, por acreditar em mim e me apresentar autores e teorias não vistas durante minha graduação;

À minha companheira de mestrado, Euristela, por ser luz que contagia e lutar ao meu lado na democratização da educação;

A todas educadoras, por aceitaram participar de uma pesquisa de mestrado que investiga uma temática ainda considerada tabu, principalmente no contexto da escola;

Ao meu gato, Narciso, por me oferecer momentos de distração, felicidade e “fofurice” nos intervalos da escrita;

Às minhas companheiras de trabalho e amor pela educação, Socorro, Mara, Mari, Edileusa e Midian, por compreenderem minha ausência em culminâncias de projetos e reuniões durante a elaboração desta dissertação;

Aos membros da banca, Prof^a Dr^a. Nádia Salomão e ao Prof. Dr. Marcelo Ribeiro, por terem contribuído na qualificação desta dissertação e aceitarem participar da defesa. Obrigada por compartilharem tanto conhecimento e contribuírem para meu aprendizado e crescimento.

*“Urge volver do alto mar,
lançar a âncora no porto,
recolher a asa das velas
e desembarcar.*

*Aprender em terra firme
a regular o meu passo
pelos passos decididos
que se atrevem a avançar
no dia a dia minado
de surpresas e perigos.*

*Igual e participante,
em dúvidas divididas,
castigada em provações.*

*Meu grito em todos os gritos.
Dor alheia doendo em mim”.*
(Kolody, 1994. p. 50)

RESUMO

A educação sexual está prevista para ser trabalhada em temas transversais nas escolas de todo Brasil; temática respaldada em leis e documentos que postulam a diversidade do conteúdo bem como a importância de discuti-lo no contexto educacional. Considerando-se a sexualidade como inerente ao ser humano e compreendendo-a como uma construção social, esta pesquisa apresentou como objetivo analisar as concepções dos educadores do ensino infantil sobre educação sexual no contexto escolar. Participaram do estudo 20 educadoras da rede de educação, do município de Petrolina, estado de Pernambuco. A pesquisa adotou um delineamento descritivo, transversal e qualitativo. Para coleta de dados foi utilizado um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semiestruturada. Posteriormente, os dados foram analisados de acordo com a categorização de conteúdo, proposta por Bardin (2002). Os resultados provenientes da análise dos dados culminaram em três Eixos Temáticos: “Concepções de Educação Sexual”; “Concepções e Práticas das Educadoras em relação às questões de Gênero e Sexualidade” e “Metas de Socialização das Educadoras em relação ao Gênero dos Alunos”. Nos Eixos Temático I e II, destacaram-se a perspectiva biológica como compreensão do conceito de educação sexual e do conceito de gênero, respectivamente. A temática de gênero e sexualidade foi destacada como uma necessidade de abordagem em sala de aula por 70% das educadoras. No Eixo Temático III, 60% das educadoras relataram esperar igualdade de papéis entre homens e mulheres. Em relação às metas de socialização, as categorias “Expectativas Sociais”, “Autoaperfeiçoamento” e “Autorrealização” apareceram para ambos gêneros, apresentando um modelo autônomo-relacional. Cada eixo possui categorias que foram discutidas com base no referencial bibliográfico da perspectiva histórico-cultural e contextual, assim como em pesquisas na área da psicologia do desenvolvimento e educação infantil. Destarte, o presente estudo poderá servir de subsídio para que profissionais da área educacional possam refletir a respeito de sua atuação docente, auxiliar na promoção de capacitação profissional e implementação de intervenções na área.

Palavras-chave: Educadores. Educação sexual. Educação infantil.

ABSTRACT

Brazilian laws provide for school-based sexuality education. Considering sexuality inherent to human beings and its expression and understanding a social construction, this work set to analyze the understanding of sexual education from the perspective of children educators in the school setting. For this study, a total of 20 educators working in schools in Petrolina, Pernambuco were recruited. Educators answered a sociodemographic questionnaire and participated in a semi-structured interview. Subsequently, the data collected were analyzed according to the categorization of content, proposed by Bardin (2002). Its analysis resulted in three themes: "Perspectives of Sexual Education" (Theme I), "Perspectives and Practices of Educators concerning Gender and Sexuality" (Theme II), and "Educators' Socialization Goals concerning the Gender of Students" (Theme III). In Topics I and II, the biological perspective was highlighted as an understanding of the concept of sex education and the concept of gender, respectively. The theme of gender and sexuality was highlighted as a need to approach in the classroom by 70% of educators. In Theme III, 60% of educators reported expecting equality of roles between men and women. Concerning the socialization goals, the categories "Social Expectations," "Self-improvement" and "Self-realization" appeared for both genders, presenting an autonomous-relational model. Each theme has categories that were discussed based on the bibliographical reference of the historical-cultural and contextual perspective, as well as in research in the area of developmental psychology and early childhood education. Thus, the present study serves as a subsidy for professionals in the educational field to reflect on their teaching performance, to assist in the promotion of professional training and the implementation of interventions in the area.

Keywords: Educators. Sex education. Child education.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	12
2. A perspectiva sociocultural.....	20
2.1 Cultura e Desenvolvimento Humano	20
2.2 Metas de Socialização	27
3. Educação infantil no Brasil	33
3.1 Educação Infantil, gênero e sexualidade.....	33
3.2 Educador, sexualidade e gênero no contexto escolar	36
4. Método.....	44
4.1 Tipo de estudo	44
4.2 Participantes	44
4.3 Contexto da Pesquisa	44
4.4 Instrumentos e materiais	45
4.5 Procedimentos da coleta dos dados.....	46
4.6 Análise dos dados	48
4.7 Aspectos éticos (riscos e benefícios).....	49
5. Apresentação dos resultados e discussão.....	52
5.1 Dados sociodemográficos das educadoras.....	52
5.2 Eixos temáticos.....	55
5.2.1 <i>Eixo temático I: Concepções de Educação Sexual</i>	55
5.2.1.1 <i>Compreensão das educadoras sobre o conceito de Educação Sexual</i>	55
5.2.1.2 <i>Papel/função da Educação Sexual para o desenvolvimento infantil</i>	60

5.2.1.3 <i>Relação entre Educação Sexual na infância e tipos de prevenções</i>	63
5.2.2 Eixo temático II: Concepções e Práticas das educadoras em relação às questões de gênero e sexualidade	72
5.2.2.1 <i>Compreensão das educadoras sobre o conceito de Gênero</i> .	73
5.2.2.2 <i>Falar sobre sexualidade</i>	79
5.2.2.3 <i>Gênero e sexualidade no ambiente escolar</i>	85
5.2.2.4 <i>Vivências das educadoras em situações envolvendo gênero e sexualidade no ambiente escolar</i>	95
5.2.3 Eixo Temático III: Metas de Socialização dos educadores em relação ao gênero dos alunos	99
5.2.3.1 <i>Papéis esperados para as meninas e para os meninos</i>	99
5.2.3.2 <i>Expectativas de futuro em relação ao gênero do aluno</i>	109
Considerações Finais	115
Referências	120
Anexo A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética	139
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	142
Apêndice B - Questionário Sociodemográfico	147
Apêndice C - Roteiro da Entrevista	148

1. Introdução

Educação sexual é um processo que envolve toda ação de ensino e aprendizagem sobre a sexualidade humana que vai além dos conceitos relacionados à dimensão biológica, pois a educação sexual também contempla reflexões sobre normas, valores e sentimentos relacionados à temática, o que permite ao indivíduo tornar-se capaz de superar os preconceitos, combater violências, adquirir mais autoconfiança, autoestima e melhora da qualidade de vida (Figueiró, 2001).

Esse tema tem sido debatido desde a segunda década do século XX e passou por momentos de abertura, retrocessos e reabertura política no início dos anos 80 (Abramovay, Castro & Silva, 2004). Segundo Nardi e Quartiero (2012), a legislação brasileira pressupõe a educação sexual nas escolas desde 1928, pautada por um caráter higienista e repressor da sexualidade, influenciada por valores religiosos e morais.

Segundo Abramovay et al. (2004), nos anos 60, houve experiências isoladas de trabalhar educação sexual em algumas escolas de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, no entanto, essas iniciativas foram marcadas por perseguições aos diretores idealizadores. Já nos anos 70, os autores referidos relatam que ressurgem os debates e projetos legislativos sobre educação sexual nas escolas, respaldados também pelo movimento feminista. Em 1980, com os índices do vírus da imunodeficiência humana (HIV) entre os jovens, os projetos de educação sexual são pautados em conteúdos biologizantes, vinculados a métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis (Nardi & Quartiero, 2012).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), são fornecidos subsídios para a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que adicionam a temática da sexualidade como uma proposta de conteúdo a ser

desenvolvido no contexto escolar, sob a nomenclatura de “orientação sexual”, por meio de temas transversais, ou seja, que estejam presentes em todas as disciplinas curriculares, para auxiliar na prevenção da violência e no combate à discriminação (Brasil, 1997).

As propostas de trabalhar a educação sexual, nomeadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de “Orientação Sexual” podem ser interpretadas como um guia continuado de intervenção que deve ofertar informações científicas a respeito da sexualidade e também promover espaços de questionamentos de preconceitos, tabus e mitos (Maia, 2004).

A partir de 2010, são elaboradas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, orientadas para o planejamento curricular das escolas (Brasil, 2010a), e, em 2015, tem-se o início da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de direcionar a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017).

A primeira e segunda versão da BNCC finalizadas em 2016 contemplavam os termos “Identidade de gênero” e “orientação sexual”, mas, de acordo com a versão final entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017, os referidos termos foram retirados do documento (Brasil, 2017).

Em 15 de dezembro de 2017, o CNE aprova a BNCC que é homologada pelo MEC em 20 de dezembro de 2017, dois dias depois, em 22 de dezembro de 2017, é publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, obrigatória no âmbito da educação infantil e do ensino fundamental. A versão final da BNCC determina o respeito à diversidade e aos direitos humanos, suprimindo os termos identidade de gênero e orientação sexual,

apresenta também, somente para os anos finais do ensino, temas relacionados à reprodução e sexualidade humana (Brasil, 2017).

Apesar disso a Constituição Federal de 1988 define como objetivos fundamentais, no artigo terceiro, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988). Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no artigo 15, define que a criança e o adolescente possuem direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais (Brasil, 1990).

No contexto educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) delibera que o ensino seja ministrado nos princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, com respeito à liberdade e apreço à tolerância (Brasil, 1996).

O Programa Brasil sem Homofobia traz como princípios a defesa, garantia e a promoção dos direitos humanos no combate a todas as formas de discriminação e de violência (Brasil, 2004) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil possuem como proposta de concepção pedagógica a construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2010b).

Desse modo, constata-se que, embora o Brasil não tenha uma lei específica que regule as questões de sexualidade e gênero nas escolas, esses documentos oferecem suporte e respaldam intervenções na área escolar (Vasconcelos, 2017).

No entanto, faz-se necessário compreender que a educação sexual não surge na escola a partir dos PCNs, e sim através das vivências, subjetividade e cultura, sendo compreendida como uma construção social que se condiciona pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais (Figueiró, 2001).

Na educação infantil, a educação sexual configura-se também como uma fonte de proteção da infância na medida em que reconhece a criança como um sujeito de direitos, possibilitando-a de receber informações, sanar as curiosidades, refletir sobre questões de gênero, conhecer e respeitar a diversidade, promovendo autonomia e empoderamento do próprio corpo, prevenindo assim a violência sexual (Spaziani & Maia, 2015). Assim sendo, este estudo propõe-se investigar a temática da educação sexual por meio das concepções dos educadores da educação infantil e discuti-las a partir da compreensão sociocultural.

De acordo com a perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1991; Leontiev, 1978), o desenvolvimento do ser humano acontece por meio da relação com a cultura, educação e tempo histórico em que os sujeitos estão inseridos, sendo a escola um local ideal para trabalhar a internalização de processos indispensáveis para promover a humanização e constituição de um sujeito ativo, capaz de mediações e adaptações de sociabilidade e comportamento (Martins & Rabatini, 2011).

É através das relações sociais com pessoas mais experientes que as novas gerações adquirem funções psíquicas específicas da espécie humana, desenvolvendo assim sua personalidade e inteligência, ao que Leontiev (1978) denomina como o processo de humanização, que pode ser considerado, desse modo, um processo de educação (Mello, 2007).

A internalização de diversas formas culturais de comportamento, atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas modificam a atividade

psicológica por meio das operações com signos e constituem um aspecto característico da psicologia humana (Vygotsky, 1996).

O educador, por sua vez, precisa estar comprometido com a construção de um processo de aprendizagem que permita a socialização do conhecimento e a elaboração do pensamento crítico, de modo que seja possível que a criança internalize a realidade em suas multiformes determinações e compreenda a sociedade como um movimento constante de tornar-se (Meira, Queiroz, Oliveira, Moraes & Oliveira, 2006). Em outras palavras, a educação, para a perspectiva sociocultural deve permitir que a criança desenvolva novas aptidões e funções psíquicas, auxiliando-a na apropriação do saber sistematizado que a escola transmite e que engloba também a questão da sexualidade (Maia, Eidt, Terra & Maia, 2012).

Nessa concepção, as atividades escolares se constituem como recursos que estimulam diversos processos internos do desenvolvimento da criança, que culminam em internalizações que promovem a humanização e superação dos limites naturais (Martins & Rabatini, 2011).

Considerando-se que as experiências humanas ocorrem em contextos atravessados por culturas, crenças, práticas e valores que permanecem enraizados historicamente e que influenciam os processos de significação, Madureira e Branco (2015), ao investigar as concepções dos professores a respeito de gênero, sexualidade e educação sexual nas escolas, observaram que estes profissionais apresentaram dificuldades em refletir sobre a temática e utilizavam argumentos geralmente ancorados somente na Biologia para justificar uma série de desigualdades entre grupos sociais, explicar gênero e sexualidade sem abordar as questões do prazer e da afetividade. Estudos, a exemplo do realizado por Moura,

Pacheco, Dietrich e Zanella (2011), discutem a sexualidade como um modo constitutivo e inerente ao ser humano, iniciada na infância e desenvolvida em todas as fases do indivíduo, presente portanto tanto no aluno quanto no educador.

Sendo assim, tendo em conta a sexualidade como inerente ao ser humano, que envolve conceitos biológicos, psíquicos e socioculturais e que contempla as questões de gênero e afetividade, faz-se necessário a presença de adultos preparados para encarar com responsabilidade e conhecimento as manifestações sexuais das crianças, promovendo uma educação sexual que aborde todos estes conceitos (Abramovay et al., 2004).

Os professores, nesse contexto, possuem um papel privilegiado no desenvolvimento do processo de internalização dos conhecimentos e das práticas culturalmente construídas, justamente pela interação face a face, a partir das relações sociais e da aprendizagem mediada, propulsionando a internalização das formas culturais. Segundo Vygotsky (1991), é justamente na interação que os signos externos transformam-se em signos internos, primeiro no nível social (entre pessoas) e posteriormente no nível individual (no interior do sujeito).

Destaca-se que o desenvolvimento infantil, e, por conseguinte, a sexualidade da criança, também é construído pelas crenças dos cuidadores, suas práticas e as características físicas e sociais do ambiente em que estão inseridas, sendo a escola um microssistema que proporciona um impacto significativo no desenvolvimento, justamente pelas interações que acontecem diretamente, ou seja, face a face e os professores, neste contexto, são os principais atores no processo educativo dentro da escola (Bronfenbrenner, 1996, 2011; Harkness & Super, 1996, 2001).

Desse modo, nesse estudo, serão abordadas as concepções dos educadores da educação infantil a partir da perspectiva cultural e contextual do desenvolvimento

humano, que compreende a aprendizagem e o desenvolvimento como processos recíprocos e interativos entre o indivíduo e o meio no qual está inserido; mais especificamente, das considerações de autores como Super e Harkness (2002), que propõem a abordagem dos nichos de desenvolvimento, com ênfase sobre as etnoteorias (crenças e concepções), metas e trajetórias de socialização.

Outro autor considerado é Vygotsky (Ivic, 2010), o qual ressalta a relação entre o desenvolvimento das funções psíquicas da criança e os processos educativos. Em colaboração com Leontiev e Elkonin, esse autor postula a defesa do ensino como elemento fundamental do trabalho do professor que atua com crianças de 0 a 6 anos na mediação dos processos de desenvolvimento dessas funções, sendo esse profissional aquele que organiza a atividade da criança e apresenta a ela os traços e efeitos da atividade humana, de acordo com o desenvolvimento histórico e cultural, auxiliando na promoção de seu desenvolvimento psíquico (Pasqualini, 2010).

Assim sendo, pesquisas que abordam as concepções docentes relacionadas a educação sexual, embasadas no modelo sociocultural e no contexto ecocultural do desenvolvimento humano, permitem elucidar as crenças que permeiam esses educadores e que são desenvolvidas no contexto escolar, influenciando metas, expectativas, e a prática docente na temática da educação sexual.

Esta pesquisa compreende um estudo, realizado a partir das concepções das educadoras que atuam na Educação Infantil do município de Petrolina/PE sobre a Educação Sexual no contexto escolar. Trata-se de um estudo de caráter descritivo e qualitativo. Como instrumentos foram utilizados um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semiestruturada nas concepções de Educação Sexual,

Sexualidade e Gênero; práticas educativas relacionadas à temática e metas de socialização de acordo com o gênero dos alunos.

Assim sendo, esta dissertação encontra-se estruturada em seis capítulos. Os dois primeiros capítulos apresentam a fundamentação teórica deste estudo, de modo que o primeiro capítulo aborda as considerações teóricas da perspectiva sociocultural, ecocultural do desenvolvimento humano, contemplando contribuições de Vygostky (1991), Bronfenbrenner (1996), Harkness e Super (1994), discutindo metas de socialização, a importância do contexto, da cultura e das características individuais para o desenvolvimento infantil por meio de definições teóricas e estudos empíricos.

O segundo capítulo discorre sobre Educação Infantil, gênero e sexualidade, englobando um breve histórico sobre a Educação Infantil, feminização do trabalho docente e os processos de interação entre o educador e a criança.

O terceiro capítulo apresenta os objetivos deste trabalho. O quarto capítulo contempla o método, apresenta a descrição dos participantes, do contexto da pesquisa, das questões éticas e dos procedimentos para a coleta e análise dos dados. O quinto capítulo apresenta os resultados e a discussão dos dados, que são apresentados por meio de três Eixos Temáticos, discutidos de acordo com o referencial teórico da Psicologia do Desenvolvimento. Para concluir, o capítulo seis contempla as considerações finais e referências.

Considerando o objetivo proposto, o presente estudo poderá servir de subsídio para que profissionais da área educacional possam refletir a respeito de sua atuação docente, falar sobre sexualidade e suas diferentes formas de expressão, auxiliar na promoção de capacitação profissional e implementação de intervenções sobre essa temática.

2. A perspectiva sociocultural

2.1 Cultura e Desenvolvimento Humano

Este primeiro capítulo aborda a perspectiva sociocultural do desenvolvimento humano de acordo com os pressupostos de Vygotsky (1991), que, ao formular suas ideias, destaca o papel da cultura e da interação social no processo de desenvolvimento; e também a partir da perspectiva ecocultural do desenvolvimento humano de acordo com as teorias de Bronfenbrenner (1996) e Harkness e Super (1994), que destacam a influência do ambiente, da cultura e também das características individuais no processo de desenvolvimento humano.

Na perspectiva sociocultural, o homem é considerado construtor da cultura, ao mesmo tempo em que é moldado pela cultura que ele próprio cria, sendo determinado nas interações sociais por meio da linguagem, ou seja, através da palavra, dos instrumentos e dos signos (Lucci, 2006).

Desse modo, são nas práticas socioculturais das experiências cotidianas de um determinado grupo que a cultura consolida-se com seu papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois caracteriza-se por um sistema dinâmico e aberto que abrange a produção do ser humano e todos os processos de significação, permitindo-lhe constituir-se na multidimensionalidade (Rogoff, 2005; Madureira & Branco, 2005).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano não corresponde a um evento sequencial, mas, é compreendido como um fenômeno em constante mudança, que ocorre através de interações determinadas dentro de contextos específicos e que envolvem fatores culturais, psicológicos, sociais e biológicos (Martins & Vieira, 2010).

Ao propor a importância dos processos sociais específicos e sua influência no desenvolvimento cognitivo da criança, Vygotsky sugere que o desenvolvimento do ser humano seja avaliado com base na perspectiva filogenética, ontogenética, microgenética e sociogenética, de maneira que a trajetória do indivíduo ao longo do tempo evolutivo e ao longo de sua vida, assim como as mudanças que ocorrem em períodos relativamente curtos, inseridas em modificações que ocorrem na cultura e também as crenças, valores, tecnologias e normas geradas a partir dessas ocorrências históricas, influenciam diretamente as práticas de criação das crianças (Shaffer & Kipp, 2012).

Ao postular ainda a existência de duas funções psicológicas, as elementares, que caracterizam-se pela dimensão biológica e são determinadas pela influência ambiental ou seja, controladas pelo meio, e as funções psicológicas superiores, que caracterizam-se pela existência do signo como mediador interno, que atua nas relações sociais, transformando-as e elaborando-as em um plano interno, Vygotsky (1991) promulga o ponto essencial de sua concepção em que a interação social exerce um papel construtivo no desenvolvimento.

Assim sendo, a perspectiva sociocultural compreende o desenvolvimento como produto da interação contínua e bidirecional entre o indivíduo e o ambiente no transcorrer do tempo e em todas as etapas da vida, com início na concepção e no nível genético, evoluindo ao longo do nível cultural (Shaffer & Kipp, 2012).

Entre os estudiosos que procuraram priorizar uma análise sistemática e contextualizada do desenvolvimento humano, destaca-se Urie Bronfenbrenner (Leme, Del Prette, Koller & Del Prette, 2016), que adota a ideia principal de que as características biológicas de um indivíduo interagem com os dispositivos ambientais para moldar o desenvolvimento (Shaffer & Kipp, 2012). Ao propor a teoria dos

sistemas ecológicos, esse autor apresenta uma análise detalhada das influências e dos sistemas ambientais e a maneira como interagem uns com os outros e com o indivíduo em desenvolvimento.

Inicialmente, ao formular sua construção conceitual, Bronfenbrenner destaca o ambiente e o modo pelo qual o indivíduo percebe o contexto em que está inserido como focos principais de sua teoria e considerados essenciais para compreensão do desenvolvimento (Prati, Couto, Moura, Poletto & Koller, 2008). Esses ambientes atuam como diferentes e interligados níveis, aos quais Bronfenbrenner (1996) classificou como microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

O microsistema é considerado a camada central dos sistemas, é nele em que ocorrem as interações com maior poder de influência e impacto, pois é o ambiente imediato da pessoa e o local em que as interações ocorrem face a face, como por exemplo na família ou na escola (Sousa, 2016).

Já o mesossistema é classificado como um sistema de microsistemas, pois engloba as inter-relações entre dois ou mais contextos em que o indivíduo participa ativamente e que se influenciam (Bronfenbrenner, 1996), no caso da criança, o microsistema familiar casa influi no mesossistema escola e vice-versa. O exossistema é composto por ambientes em que o indivíduo não participa ativamente, mas que geram influências nas relações imediatas dessa pessoa, como por exemplo, as relações de trabalho dos pais ou as atividades da direção escolar influenciam nas atividades e no ambiente imediato no qual a criança está inserida.

Por fim, o macrosistema refere-se ao contexto cultural que incorpora todos os outros sistemas: o microsistema, o mesossistema e o exossistema. Esse macrosistema difere de uma cultura para outra e influencia indiretamente o desenvolvimento do indivíduo em todos os outros níveis, como exemplo, pode-se

citar o nível de desenvolvimento de determinado país, que, além de influenciar todo o sistema, é influenciado por ele (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

Bronfenbrenner e Morris (1998), ao revisarem a teoria ecológica do desenvolvimento humano, incluíram novos componentes que evidenciam os contextos temporais, processuais e humanos. Com o progresso da teoria, Bronfenbrenner propõe uma ampliação da compreensão do conceito de desenvolvimento através da análise dos processos proximais, de forma a considerar quatro aspectos correlacionados: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, também conhecido como modelo PPCT (Prati et al., 2008).

Essa evolução da teoria conduziu a terminologia atual para Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, que preconiza o conceito de processo proximal, considerado como um mecanismo propulsor de desenvolvimento humano (Copetti & Krebs, 2004).

Assim sendo, considera-se que o desenvolvimento contempla processos de interações bilaterais, progressivamente mais complexos, entre o indivíduo em desenvolvimento e as inserções encontradas no ambiente imediato a ele, de tal maneira que influem em mudanças nas características biopsicológicas, que, por sua vez, conduzem a modificações no contexto, o que converte o desenvolvimento tanto em produto como produtor de seu processo (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

De acordo com Leme et al. (2016), todas as mudanças que ocorrem no desenvolvimento da pessoa estão associadas ao núcleo do modelo, ou seja, ao “processo”. Esses processos de interações correspondentes e progressivamente mais complexas entre o indivíduo e as pessoas, objetos e símbolos inseridos no seu ambiente imediato, promovem o desenvolvimento e são definidos como “processos proximais”, que, para serem efetivos e se caracterizarem como tal, necessitam

acontecer regularmente e em períodos longos e estáveis de tempo, (Bronfenbrenner, 2005). Assim sendo, é necessário que o indivíduo esteja envolvido em uma prática frequente, em contextos imediatos, com interações recíprocas que estimulem a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Segundo Bronfenbrenner (2005), a “pessoa”, ou seja, o ser humano define-se através de características biopsicológicas, que interagem constantemente com o ambiente, estabelecendo-se tanto como produtos quanto como produtoras de seu próprio desenvolvimento.

Ainda segundo Prati et al. (2008), são nessas interações que a pessoa estabelece sentidos que moldam a sua forma individual de intervir nos múltiplos contextos de desenvolvimento; essas relações de atividades conjuntas são produtoras de reflexos e *feedbacks* mútuos, que acarretam a produção de efeitos no desenvolvimento sobre o ciclo vital de todos os envolvidos.

Desta forma, a relação entre a pessoa e o “contexto” é multidirecional, e o ambiente possui um papel decisivo no desenvolvimento, compreendido aqui em termos culturais, sociais e físicos (Prati et al., 2008), aos quais Bronfenbrenner classificou em microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, já discutidos anteriormente neste capítulo.

O “tempo”, ou cronossistema, refere-se à dimensão temporal, ou seja, às mudanças que podem ocorrer nos indivíduos ou nos ambientes ao longo do tempo e que podem afetar o direcionamento do desenvolvimento da pessoa, este conceito foi subdividido em três fases correspondentes aos níveis do “tempo”: microtempo, mesotempo e macrotempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O microtempo refere-se às continuidades e discontinuidades que ocorrem durante uma determinada interação no ambiente imediato da pessoa, o mesotempo refere-se às frequências que estas interações ocorrem e o macrotempo refere-se às modificações que ocorrem entre as gerações (Rosa & Tudge, 2013).

Com essa abordagem, Bronfenbrenner postula a complexidade do desenvolvimento através da compreensão da rede de relações que ocorrem nesses diferentes e interligados contextos e níveis, destacando a capacidade do indivíduo mudar e melhorar suas relações sociais (Leme et al., 2016).

De acordo com essa teoria, portanto, faz-se necessário que o pesquisador considere as características do indivíduo em desenvolvimento, como também daqueles com quem ele interage, pois de acordo com este novo modelo, é possível alcançar também as crenças e subjetividades presentes tanto no comportamento da pessoa como nos contextos ambientais que sobre ela influem (Sousa, 2016).

Neste presente estudo, a ênfase principal se dará no microssistema escola e nos processos proximais existentes nesse contexto, partindo do princípio que as investigações sobre o processo de desenvolvimento infantil devem considerar a criança, a cultura e o contexto em que está inserida, como processos interativos, como destacado pelos autores Vygotsky (1998), Bronfenbrenner (1996) e Rogoff (2005).

Além dos autores supracitados, destaca-se o modelo dos nichos de desenvolvimento proposto por Harkness e Super (1994, 1996), para o estudo do desenvolvimento infantil a partir de uma perspectiva cultural e ecológica.

O modelo teórico de Sara Harkness e Charles Super (1994) surgiu a partir de estudos de campo sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com os aspectos e condições da vida familiar em diferentes contextos culturais do Quênia e Estados

Unidos, e é composto basicamente por três subsistemas ou nichos que interagem mutuamente, são eles: o ambiente físico e social da criança; as práticas e costumes de cuidados diários da criança; e a psicologia dos cuidadores, ou etnoteorias parentais.

O subsistema do ambiente físico e social é composto por informações diretas de como o ambiente social da criança é estruturado, por exemplo, onde, como e em quais condições materiais essa criança vive e com quem convive, quem são as principais figuras de cuidado e de que modo as relações familiares se estabelecem e se relacionam com a comunidade local (Sousa, 2016).

As práticas e costumes de cuidados diários da criança estão relacionados aos hábitos e às rotinas que cada comunidade e família possuem e utilizam para criar e cuidar das crianças (Harkness & Super, 1994). Já o terceiro subsistema, denominado psicologia dos cuidadores ou etnoteorias parentais, envolve as crenças e expectativas dos cuidadores/educadores das crianças, englobando as metas de socialização.

Além disso, o terceiro subsistema procura explorar com mais detalhes as representações que eles possuem sobre desenvolvimento infantil, bem como o modo pelo qual suas práticas de cuidados e educação são reguladas por essas representações (Ribas & Seidl-de-Moura, 2006). Em outras palavras, assume-se que as crenças dos cuidadores influenciam as práticas do cuidado designado à criança, assim como a relação entre crenças, práticas e o ambiente (Seidl-de-Moura, Ribas, Piccinini, Bastos, Magalhães, Vieira, Silva & Silva, 2004).

Esse mecanismo de construção de crenças conjectura com um sujeito ativo, posto em uma cultura que, simultaneamente, compartilha as crenças do grupo e as reconstrói através de seus mecanismos psicológicos, originando, assim, um sistema

de crenças único e subjetivo, que funciona como modelos ou roteiros para ações, que, por sua vez, sustentam o comportamento cotidiano desses cuidadores (Kobarg, Sachetti & Vieira, 2006). Pode-se afirmar, portanto, que as etnoteorias são alicerces sobre os quais são produzidas competências em um determinado ambiente, o que pressupõe uma função adaptativa das etnoteorias.

Assim sendo, a definição de crenças, entendidas aqui a partir de concepções, corrobora com as etnoteorias (Harkness & Super, 1994), que postulam as crenças como mediadoras na relação entre os valores implícitos nas metas de socialização e nas práticas de cuidado, expressas através das estratégias e atitudes.

2.2 Metas de Socialização

De acordo com Harkness & Super (2013), as metas de socialização representam um componente das etnoteorias, que orientam ações, concepções e objetivos a serem alcançados. Em outras palavras, metas de socialização são compreendidas como valores relacionados ao que os pais, e demais cuidadores, desejam para o futuro das crianças (Bandeira, Seidl-de-Moura & Vieira, 2009).

Estudos como os de Harkness e Super (1994), Bandeira et al. (2009), Diniz e Salomão (2010) e Lordelo, Roethle e Mochizuki (2012) têm destacado a importância das metas de socialização que os pais constroem para seus filhos, dada a influência que estas desempenham na escolha de estratégias de criação das crianças, configurando o desempenho do papel parental, e no próprio desenvolvimento infantil.

Para Super, Harkness, Barry e Zeitlin (2011), as metas de socialização correspondem a um componente das etnoteorias parentais, compreendidas como modelos culturais compartilhados que orientam experiências, interpretações e objetivos a serem alcançados. Desse modo, as metas de socialização em relação às

crianças representam as expectativas do grupo e colaboram para dar continuidade ao sistema cultural (Sousa, 2016).

A partir do modelo do individualismo e coletivismo formaram-se dois sistemas de valores que são utilizados para explicar grande parte da variação cultural existente no mundo (Kagitcibasi, 2007). Lordelo et al. (2012), apresenta os conceitos de individualismo e de coletivismo. O conceito de individualismo aponta o indivíduo como uma instituição autônoma importante para a sobrevivência, em que os grupos não são tão relevantes, pois a inclinação para o individualismo compreende incitação para a valorização de si e para o sucesso pessoal. Já o conceito de coletivismo enfatiza o grupo como unidade de sobrevivência, no qual o indivíduo existe e define-se de acordo com a cultura desse grupo.

Para Kagitcibasi (2005), na psicologia do desenvolvimento, as metas de socialização podem também ser estudadas a partir dos modelos culturais do *self*, sendo ele independente, interdependente ou autônomo-relacional; este último integra características de ambos os modelos independente e interdependente, como a autonomia e a relação e pertenceria a sociedades em transição entre o individualismo e o coletivismo, encontrado em países em desenvolvimento, como o Brasil (Sousa, 2016).

O modelo cultural do *self* independente ou de autonomia consiste em uma adaptação presente em grandes comunidades urbanas, industrializadas, com alto nível de escolarização, que vivenciam mudanças rápidas, valorizam inovações e discutem horizontalmente dentro de uma mesma geração, as crenças e os valores, são sociedades com metas de socialização voltadas mais para a realização pessoal (Seidl-de-Moura, Fioravanti-Bastos, Carvalho & Ziviani, 2013).

Já o modelo interdependente ou da relação é característico de pequenas comunidades que possuem a economia de subsistência, os valores são transmitidos de geração em geração, verticalmente, com mudanças lentas no sistema de crenças, as metas de socialização evidenciam o conformismo com as normas sociais e aceitação de hierarquias (Seidl-de-Moura et al., 2013).

Esses modelos culturais variam de acordo com as características sociodemográficas e também de acordo com o país, etnia e localidade (Kobarg & Vieira, 2008), sendo que essa diversidade cultural interatua com a cultura maior e influencia na maneira de interagir com crianças, de acordo com as concepções, crenças e metas de socialização (Borges & Salomão, 2015).

O estudo de Lordelo et al. (2012), teve como objetivo comparar as metas de socialização de dois países com contextos distintos: Noruega, com o melhor IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e considerada por Hofstede (2006) como mais individualista; e o Brasil, que ocupa a 73ª posição no IDH e é considerado como intermediário entre o coletivismo e o individualismo (Gouveia & Clemente, 2000).

Os autores entrevistaram 76 mães brasileiras e 52 mães norueguesas, por meio do modelo de entrevista semiestruturada de metas de socialização de Harwood (Miller & Harwood, 2001), que contempla a pergunta “Que qualidades você desejaria para seu filho como adulto?”. Os autores utilizaram também um questionário sociodemográfico com a finalidade de caracterizar essa amostra. Os descritores relacionados com as metas de socialização foram selecionados e submetidos ao programa *Analyse d'évocations* (EVOC).

Como resultados, os autores encontraram uma base comum de metas de socialização nas duas amostras, que sugerem um caráter universal de alguns objetivos, como: filho ser bem-sucedido quando adulto, tanto socialmente quanto

economicamente. No entanto, observou-se que 11 atributos foram exclusivos da amostra norueguesa e 17 apareceram apenas entre as mães baianas, e essas diferenças coadunam com o quadro de referência individualismo-coletivismo.

Ainda no mesmo estudo, as mães norueguesas apresentaram preocupações relacionadas com a realização pessoal dos filhos, englobando a independência e a autonomia como indivíduo, expressadas por meio das metas como “autoconfiança”, “felicidade”, “força” e “escolha independente” de um trabalho qualquer, evidenciando características de uma cultura individualista. As mães baianas expressaram atributos peculiares de culturas coletivistas, como “bom filho”, “obediente” e “religioso”. Os autores concluíram que os resultados foram congruentes com as diferenças ecológicas entre os dois contextos.

A literatura também aponta que algumas características infantis, como por exemplo o gênero, podem acarretar estilos interativos específicos e, conseqüentemente, metas diferentes para meninos e meninas (Braz & Salomão, 2002; Oliveira, Frizzo & Marin, 2000). É o que demonstra também o estudo realizado por Diniz e Salomão (2010), sendo um dos objetivos verificar as metas de socialização de pais e mães a respeito do futuro dos seus filhos, considerando a influência do gênero da criança nessas metas.

Para isso, as autoras entrevistaram 26 casais que eram pais de filhos que possuíam idade entre dois e 40 meses, sendo 17 meninos e nove meninas, da cidade de João Pessoa, Paraíba. Os participantes responderam a uma entrevista semiestruturada, que foram gravadas, transcritas e, posteriormente, analisadas em categorias. Como resultados, as autoras verificaram que tanto as mães quanto os pais enfatizaram principalmente as categorias “autoaperfeiçoamento” e “expectativas sociais”, o que corrobora com um sistema autônomo-relacional.

No que concerne ao gênero da criança, foram os pais que apresentaram maior destaque quando a criança era do gênero masculino, com uma maior referência às expectativas sociais. Quanto às mães, identificou-se maior referência à “emotividade” em relação às filhas, fato que não ocorreu quando comparado aquelas que tinham filhos do sexo masculino.

Destaca-se, no entanto, que os efeitos da cultura não se manifestam de forma linear sobre os sistemas de crenças, pois são reconstruídos por sujeitos ativos que, ao interagir com o seu meio, elaboram suas versões próprias da cultura maior, ou seja, o papel ativo que o indivíduo possui no processo de socialização permite que ele absorva papéis, negocie regras, construa culturas particulares e saberes sobre si mesmo e sobre os outros (Sousa, 2016).

Nesse quesito, a educação escolar incumbe-se de um papel preponderante, pois é através dela e das relações que se estabelecem entre educadores e alunos, que permite o acesso das crianças à cultura concebida e elaborada historicamente pela humanidade (Ribeiro, Lima, & Valiengo, 2013).

Dessa maneira, pode-se afirmar que as metas de socialização que os educadores possuem sobre as capacidades, desenvolvimento e necessidades dos alunos orientam as práticas de educação, que ocorrem de maneira bidirecional entre a criança e o professor, inseridas no contexto sociocultural (Moinhos, Lordelo, & Moura, 2007).

Ao considerar que manifestações sexuais estão presentes na interação da criança com o meio e que surgem em brincadeiras, conversas e perguntas; as questões que envolvem a sexualidade e gênero estão presentes também no cotidiano escolar (Ribeiro, 2009; Silva, 2007) e, portanto, apresentam-se aos educadores como possibilidade de diálogo e questionamento dos modelos de

sexualidade e gênero transmitidos pela sociedade e que também fazem parte das concepções que esses educadores possuem sobre educação sexual e sua própria sexualidade (Furlani, 2007; Maia, 2005; Ribeiro, Souza & Souza, 2004).

Assim, a influência da formação cultural pode gerar aspectos positivos ou negativos na prática pedagógica, pois cada professor, ao discursar ou se defrontar com a temática da educação sexual, entra em contato com a sua própria sexualidade e, junto com ela, com todo o universo de signos e significantes em que foi construída.

Além dos educadores terem a vida atravessada e influenciada pelas questões de gênero, as crianças enfrentam diversas situações relacionadas com as práticas provenientes dessa influência, ao serem expostos, por exemplo, durante a rotina escolar, a mensagens sobre como devem se comportar, o que devem esperar ou o que lhes é permitido e proibido de acordo com seu sexo biológico e o que se é “normal” gostar.

Destaca-se que o termo “concepções” é utilizado nesta dissertação como uma maneira de se referir a ideias implícitas que podem influenciar o comportamento humano. Diversos pesquisadores do desenvolvimento postulam que as concepções do indivíduo influenciam e medeiam práticas e comportamentos, que, conseqüentemente, repercutem sobre o desenvolvimento das crianças (Seidl-de-Moura et al., 2004; Kobarg & Vieira, 2008).

Deste modo, estudos que contemplam as concepções docentes relacionadas à educação sexual, embasadas no modelo sociocultural e no contexto ecocultural do desenvolvimento humano, possibilitam elucidar as crenças que medeiam a prática docente na temática da educação sexual, influenciam metas e expectativas dos educadores.

3. Educação infantil no Brasil

3.1 Educação Infantil, gênero e sexualidade

Este capítulo contempla um breve histórico da educação infantil no Brasil; versa a respeito do papel do educador no desenvolvimento infantil de acordo com a perspectiva sociocultural; discute sobre a feminização do trabalho docente e discorre acerca da infância, sexualidade e gênero nas práticas educativas.

No Brasil, a partir do século XX, o surgimento das creches é impulsionado pelas mudanças nos setores econômico, social e político (Paschoal e Machado, 2009). Essas transformações culminaram em novas formatações familiares, que abrangeram o papel social da mulher em relação aos cuidados com os filhos e sua inserção no mercado de trabalho (Sousa, 2016).

De acordo com Moreira e Lordelo (2002), as creches foram organizadas principalmente para atender a três tipos de demandas sociais: assistência a um grande número de famílias em condições de pobreza, liberação da mulher para o ingresso no mercado de trabalho; e a crescente mudança na estrutura das famílias, cada vez mais monoparentais, ou seja, sem avós ou outros parentes que possam substituir os pais no cuidado com a criança.

Em 1988, a Constituição Federal do Brasil, no artigo 208, promulgou o dever do Estado para com a educação, por meio da oferta e garantia de creche e pré-escola para crianças de zero a seis anos (Brasil, 1988). Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) reafirmou o reconhecimento da criança como cidadã, assegurando os direitos fundamentais à pessoa humana (Brasil, 1990).

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabeleceu o caráter educativo da creche, integrando a Educação Infantil a Educação Básica,

modificando assim o enfoque assistencialista (Brasil, 1996). A partir de 2006, a LDB, por meio da Lei nº 11.274, antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os seis anos de idade e a Educação Infantil passou a atender crianças de zero a cinco anos, que devem obrigatoriamente estar matriculadas na Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade.

As políticas de Educação Infantil, os direitos e práticas com as crianças de zero a seis anos foram reconhecidas na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do adolescente em 1990 e na LDB em 1996, explicitados também nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e no Plano Nacional de Educação (Kramer, 2006). Todos esses dispositivos legais ofereceram subsídios para a elaboração, a partir de 2015, da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Ao considerar que o desenvolvimento das crianças acontece por meio das interações e brincadeiras, sendo a elas garantido o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a BNCC organiza o currículo da Educação Infantil em cinco campos de experiências, com o objetivo de entrelaçar as experiências concretas e saberes das crianças aos conhecimentos que compõem o patrimônio cultural (Brasil, 2017).

Há diversas críticas relacionadas à BNCC, principalmente por constituir apenas uma parte pequena do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) e eliminar do texto final os temas considerados “polêmicos”, como o gênero e sexualidade (Cássio, 2018), que foram inseridos pelos PCNs para serem trabalhados nas escolas por meio de temas transversais e com o objetivo de auxiliar na prevenção da violência e promover o combate à discriminação (Brasil, 1997).

Apesar disso, atualmente, no Brasil, as políticas referentes à infância postulam que as crianças sejam compreendidas como sujeitos de direitos e que

tenham garantido o pleno desenvolvimento físico, psíquico, social e emocional, promovendo assim seu desenvolvimento integral, ou seja, a escola de educação infantil, além de garantir o cuidado e guarda, incumbe-se como um espaço adequado para a formação da criança em sua totalidade, em uma compreensão intelectual e também afetiva (Ribeiro et al., 2013), que contempla, portanto, as discussões referentes a gênero e sexualidade.

Em um artigo que versa sobre as relações entre infância, educação e escola da infância, Mello (2007, p. 85) afirma que:

A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até os 6 anos –, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tato, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar.

A concepção de criança como ser ativo e participativo guiou mudanças nas propostas pedagógicas, em que o cuidar e o educar atuam de forma indissociável, complementando o trabalho da família (Sousa, 2016). Destaca-se que o efetivo funcionamento das políticas públicas depende também da prática e atuação cotidiana dos profissionais envolvidos nesse contexto (Vasconcellos, Aquino & Dias, 2008).

Compreende-se, portanto, o ensino como motivação de desenvolvimento, evidenciando o educador como aquele que conduz a criança aos resultados do desenvolvimento histórico, que apresenta os traços da atividade humana consolidada nos objetos da cultura, que organiza sua atividade, mediando e organizando sua apropriação, o que possibilita seu desenvolvimento psíquico (Pasqualini, 2010).

3.2 Educador, sexualidade e gênero no contexto escolar

A perspectiva sociocultural reconhece que o desenvolvimento humano se caracteriza por meio da relação entre elementos de ordem biológica e social, por intermédio de trocas entre o contexto histórico e cultural que o indivíduo vive, e, no que se refere ao desenvolvimento infantil, destaca-se que a maneira pela qual os adultos organizam o ambiente e interagem com as crianças esteia nas suas concepções sobre desenvolvimento e educação (Ramos & Salomão, 2013).

Diversos estudos sobre as concepções e práticas de cuidados parentais (Harkness & Super, 1996; Seidl-de-Moura et al., 2004; Seidl-de-Moura, Carvalho & Vieira, 2013; Vieira, Crepaldi, Bossardi, Gomes, Bolze, & Piccinini, 2013; Borges & Salomão, 2015) tiveram como objetivo identificar as concepções de pais, mães e familiares sobre o desenvolvimento infantil e as metas de socialização em diversos contextos.

Para além desses estudos, destaca-se a importância de pesquisar a respeito das concepções de outros cuidadores que convivem diariamente com as crianças, como por exemplo os educadores da educação infantil. Santos, Ramos & Salomão (2015, p. 192) destacam que:

Da mesma forma que os comportamentos parentais não consistem em respostas acidentais em relação ao comportamento dos filhos, mas se

constituem a partir das crenças elaboradas através das vivências e experiências sociais e culturais ao longo de suas vidas, pode-se compreender que os educadores de creche, igualmente, agem com as crianças de acordo com as suas ideias e expectativas sobre o desenvolvimento infantil.

A fim de estudar a respeito das concepções de educadoras de creches públicas e particulares sobre desenvolvimento infantil, Ramos & Salomão (2015) entrevistaram 24 educadoras e posteriormente submeteram os dados à análise de conteúdo temática. Como resultados, a pesquisa apresentou que, tanto no grupo de educadoras da rede pública quanto na particular, as concepções sobre desenvolvimento infantil compreenderam o desenvolvimento como um processo que acontece por meio de estágios evolutivos, predominando a subcategoria “Desenvolvimento por estágios”.

Em relação aos aspectos desfavoráveis ao desenvolvimento da criança, as educadoras destacaram o “Ambiente sociofamiliar desestruturado” e o “Despreparo do educador”. Ambos os grupos consideraram como positivo para o desenvolvimento infantil a inserção da criança na creche.

O relacionamento positivo dos educadores com os alunos proporciona segurança para realização das atividades e auxilia na interação das crianças com os pares (Hamre & Pianta, 2006), fomentando o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, inclusive daqueles que estão em situações de vulnerabilidade por causa de riscos individuais ou até mesmo familiares (Petrucci, Borsa & Koller, 2016).

Em um estudo realizado por O'Connor e McCartney (2006), os objetivos foram analisar as associações entre o apego materno das crianças e a qualidade de suas relações com os professores, em três momentos: com a mãe, aos 15, 24 e 36 meses de vida; com o educador na creche, aos 54 meses; e com o educador nas

primeiras séries escolares. Os autores concluíram que a alta qualidade do relacionamento com os educadores na creche influenciou o relacionamento professor-aluno na escola e também atuou como um compensador para as crianças com apego materno inseguro, auxiliando no desenvolvimento saudável.

De acordo com Hamre e Pianta (2006), no ambiente escolar, o relacionamento professor-aluno constitui-se como um processo proximal que pode funcionar como preditor do desenvolvimento de crianças, tanto de competências quanto de disfunções. Quando existe o relacionamento positivo com os educadores, os alunos podem sentir-se mais seguros para realizar atividades e socializar com os pares.

Ao considerar que os educadores são importantes “atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares” (Tardif, 2002, p. 113), e que essa mediação culmina em desenvolvimento (Vygotsky, 1991), atenta-se para as características pessoais e as práticas educativas desses professores como propulsores da qualidade desse relacionamento entre educador e aluno.

No Brasil, de acordo com os dados do Censo do Professor (Brasil, 2009) 97,9% das professoras da creche são mulheres, seguido por 96,1% na pré-escola e 91,2% no ensino fundamental das nas séries iniciais, como demonstra a Figura 1.

Ao analisar a Figura 1, nota-se que o perfil predominantemente feminino dos professores diminui de acordo com as etapas do ensino, com prevalência maior de educadoras nos anos iniciais da escolarização.

Ao investigarem a história da feminização do trabalho docente, Rabelo e Martins (2010) destacam que discorrer sobre a prevalência de mulheres no ensino infantil não se resume em analisar somente o aspecto quantitativo, mas também contemplar a perspectiva histórica dessa profissão na sociedade. Os autores

ressaltam que durante muito tempo, a educação foi exclusivamente masculina, pois apenas os meninos podiam estudar e os educadores eram padres ou tutores.

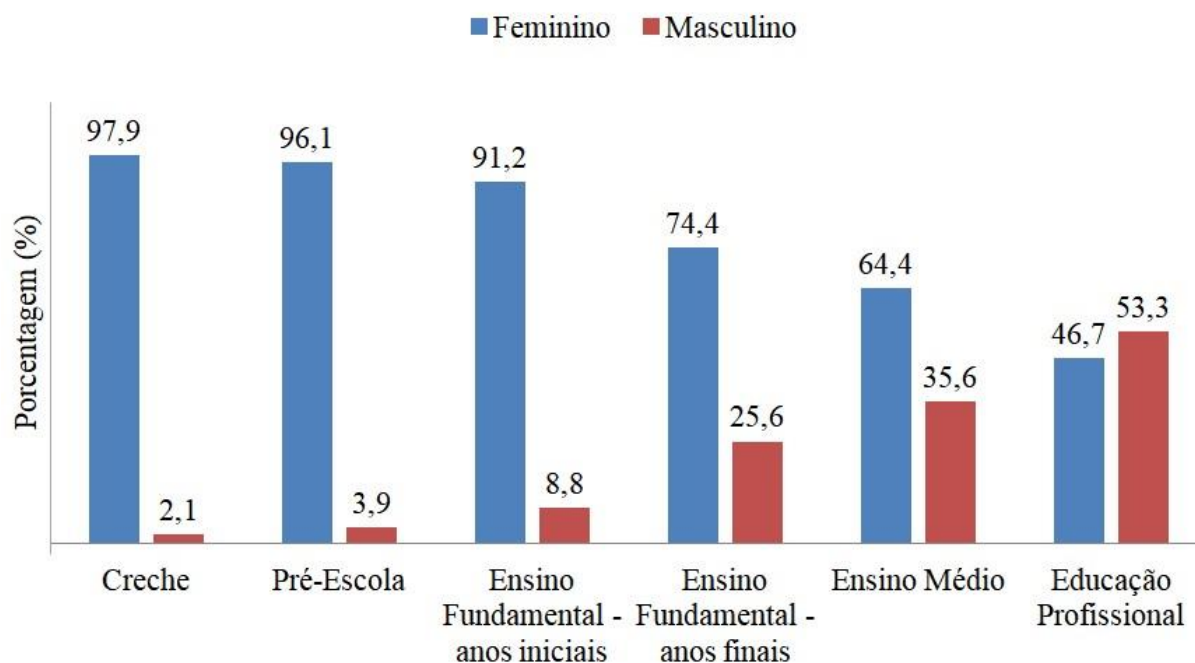


Figura 1. Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Sexo – Brasil - 2007. Adaptado de: MEC/Inep/Deed

No Brasil, a primeira lei do ensino, de 1827, concede às mulheres o direito de estudar, desde que fosse em espaços separados dos homens, com conteúdos específicos e tutoras também mulheres, assim sendo, “um espaço para a profissionalização feminina foi aberto, ao mesmo tempo em que se expandia a própria instrução da mulher” (Bruschini & Amado, 1988, p. 5). Segundo as autoras, essa abertura justificou-se de acordo com as funções maternas da mulher e, ao mesmo tempo em que garantiu o direito à mulher de instrução, enfatizou a discriminação de gênero ao impedir que mulheres ministrassem as mesmas disciplinas que os homens e que recebessem salários iguais.

A ampliação da participação feminina no magistério foi impulsionada por transformações nos setores econômicos, políticos e sociais (Vianna, 2002). Contribuíram também para esse processo de ampliação feminina no contexto

educacional a necessidade de expandir o ensino para toda população, somado o fato dos salários serem menores e pelo pensamento de que a mulher é dotada desde o nascimento da capacidade de cuidar de crianças (Rabelo & Martins, 2010).

Ressalta-se ainda que, conquanto a educação e as práticas docentes tenham passado por mudanças, a feminização do magistério continua se perpetuando, de tal modo que, no final do século XX, a característica fundamentalmente feminina da Educação Básica já estava consolidada (Rabelo & Martins, 2010; Vianna, 2002).

Vasconcelos (2017, p. 52) ratifica que “o conhecimento produzido pelo senso comum, pelas matrizes religiosas e pela própria Academia explicou e justificou, durante muito tempo, as diferentes posições ocupadas por homens e mulheres na sociedade, devido às diferenças anatômicas entre os sexos”. O conceito de gênero surge então, entre as feministas, com a intenção de fazer divergência às ideias do determinismo biológico, que propõe-se a explicar os comportamentos femininos e masculinos como naturalizados, universais e imutáveis (Felipe, 1995).

Segundo Louro (2007), a definição de gênero abarca toda uma construção sócio-histórica, atravessada por relações de poder e cultura, que nega a racionalidade biológica e destaca os aspectos culturais como produtores das diferenças entre os sexos (Scott, 1990). Desse modo, a compreensão de gênero conjuntura o reconhecimento de que instituições e práticas sociais incluem maneiras sutis de naturalizar e definir feminilidade e masculinidade, que precisam ser problematizadas, e, neste contexto, a escola passa a ser alvo de análise (Vasconcelos, 2017).

De acordo com Vianna e Finco (2009), uma educação infantil de qualidade engloba o debate sobre as questões de gênero, sendo imprescindível analisar como essas relações sociais são valorizadas e reconhecidas pela cultura na qual

pertencem e como esses mecanismos estão inseridos na educação de meninas e meninos. Pesquisar as concepções de educadores sobre educação sexual no contexto escolar engloba questionar a respeito das questões de gênero e sexualidade, investigando as crenças e práticas cotidianas que permeiam essas relações na escola.

As questões referentes à educação sexual estão presentes no cotidiano escolar e previstas, para serem abordadas como um tema transversal pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estudos já realizados demonstram que cerca de 34.5% dos jovens iniciam a vida sexual no início da puberdade (Brasil, 2010b).

No entanto, a maioria das pesquisas realizadas sobre a temática da educação sexual no contexto escolar aborda professores dos últimos anos do ensino fundamental e alunos matriculados no oitavo e nono ano do ensino fundamental (Vieira & Matsukura, 2017; Senkevics & Carvalho, 2016; Madureira & Branco, 2015; Moizes & Bueno, 2010; Vasconcelos, Monteiro, Facundes, Trajano & Contijo, 2015; Bordini & Sperb, 2012; Quirino & Rocha, 2012), período em que a iniciação sexual já ocorreu.

Além disso, destaca-se a escassez de publicações sobre as concepções de educadores da educação infantil sobre a temática de gênero e sexualidade, discutidas à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e das etnoteorias dos educadores. Em um artigo publicado por Furlanetto, Lauermann, Costa e Marin (2018), que teve como objetivo realizar um estudo de revisão sistemática da literatura sobre a Educação Sexual nas escolas brasileiras, os autores realizaram uma busca bibliográfica no período de julho a outubro de 2016, nas bases de dados Educ@, Science Direct, MEDLINE, LILACS e SciELO.

Os autores referidos utilizaram como critérios de inclusão os estudos serem de domínio nacional e incluírem temas relacionados às ciências da saúde e educação. Dentre os resultados apresentados, não foram identificadas atividades de educação sexual para as séries iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 4º ano.

A literatura também demonstra que a educação sexual, quando trabalhada desde o início do desenvolvimento infantil, de forma ética e subjetiva, que contemple além das questões biológicas, psíquicas e sociais, as questões de gênero, diversidade e afetividade, corrobora para prevenção de diversas formas de violências e para promoção de saúde e bem-estar (Altmann, 2013; Figueiró, 2006; Abramoway et al., 2004).

É importante mencionar que o conceito de Educação Sexual, como é considerado neste estudo, envolve toda ação de ensino e aprendizagem sobre a sexualidade humana e contempla reflexões sobre valores, sentimentos e normas relacionados à temática, o que engloba a definição de Gênero como uma construção social e cultural.

É relevante assinalar também que não se utilizou o termo “orientação sexual”, como consta nos PCNs, para denominar as propostas de educação em sexualidade por se tratar de uma expressão associada ao desejo e à prática sexual (heterossexual, homossexual, bissexual, etc). Atualmente, diversos autores têm repensado essa terminologia e sugerido que se adote as expressões “educação em sexualidade” e “educação sexual”, entre outras (Figueiró, 2001).

Com isso, o presente estudo teve como objetivo geral analisar as concepções de educadores sobre a educação sexual no contexto da educação infantil e responder aos seguintes objetivos específicos: identificar, a partir da perspectiva dos educadores, as barreiras e facilitadores para prática pedagógica referente a

educação sexual; detectar, a partir da perspectiva dos educadores, os métodos e recursos educacionais utilizados na prática docente referente a educação sexual; averiguar, na concepção docente, a relação entre educação sexual e a prevenção de violências e identificar, dentro do contexto da educação sexual, as metas de socialização dos professores em relação ao gênero das crianças.

Destaca-se que este estudo poderá servir de subsídio para que profissionais da área educacional possam refletir a respeito de sua atuação docente, auxiliar na promoção de capacitação profissional e implementação de intervenções sobre essa temática.

4. Método

4.1 Tipo de estudo

A presente investigação adotou um delineamento qualitativo, descritivo e transversal (Campos, 2004). É qualitativo, pois objetivou-se analisar aspectos da realidade que não podem ser quantificados, como por exemplo as aspirações, atitudes, crenças e valores dos educadores, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica dessas relações sociais entre professores, alunos e o contexto escolar, sem a preocupação com a quantificação e representação estatística dos dados (Gerhardt & Silveira, 2009).

Também é descritivo, porque buscou-se conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir, descrevendo as características de uma determinada população e fenômeno. Em por fim, considera-se um estudo transversal, pois foi considerada a mesma variável em grupos que estão em momentos diferentes (Campos, 2004).

4.2 Participantes

Participaram do estudo 10 educadoras da rede de ensino municipal e 10 educadoras da rede particular da educação infantil, do município de Petrolina, estado de Pernambuco. As profissionais foram selecionadas, independente do tempo de atuação na escola e de modo aleatório.

Destaca-se que os participantes foram todos do sexo feminino por não se ter encontrado educadores do sexo masculino nas instituições educacionais pesquisadas, fato que concorda com a realidade da maioria das escolas e creches infantis brasileiras (Santos et al., 2015).

4.3 Contexto da Pesquisa

Petrolina é uma cidade brasileira localizada no interior do estado de Pernambuco, na Região Nordeste do país, distante 712 km a oeste de Recife,

capital estadual. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), a população da cidade foi estimada em 343.865 habitantes em 2018, sendo o quinto maior município de Pernambuco.

A escolha por escolas que contemplam o ensino infantil fez-se necessária por contemplar educadoras que atuam diretamente com crianças que possuem a faixa etária de três a seis anos de idade, tanto da rede municipal como da rede particular de ensino. As entrevistas ocorreram em quatro escolas do contexto urbano, duas municipais e duas particulares.

A escolha por educadoras que trabalham com crianças na faixa etária de três a seis anos considerou o fato de que é nessa idade em que as crianças aprimoram o autoconceito, desenvolvem a compreensão das emoções, compreendem os papéis e estereótipos de gênero, progredem cognitivamente do jogo funcional para jogos formais, e aperfeiçoam o senso moral (Papalia & Feldman, 2013).

Nesse período da infância, significativas transformações ocorrem no desenvolvimento infantil e podem exercer ampla influência sobre as concepções, metas de socialização e práticas de cuidados dos adultos, e, concomitantemente, serem influenciadas por elas (Sousa, 2016).

Destaca-se que a sexualidade é inerente ao ser humano (Abramovay et al., 2004), presente em todos os contextos e espaços, inclusive nos educacionais, assim sendo, não foi objetivo dessa pesquisa realizar comparação entre as concepções e metas das educadoras que atuam na rede pública e particular, mas sim, abranger ambos contextos, ao invés de escolher um ou outro.

4.4 Instrumentos e materiais

Um questionário sociodemográfico foi aplicado com a finalidade de coletar informações dos participantes referentes à idade, estado civil, possuir ou não filhos,

religião, renda familiar, escolaridade e tempo de atuação na área educacional, dados que foram utilizados nas análises e também forneceram um conhecimento mínimo em relação aos participantes do estudo.

Utilizou-se também um roteiro de entrevista semiestruturada, que envolveu perguntas previamente definidas pela pesquisadora e supervisionada pela orientadora, com base nos objetivos propostos e na revisão de literatura da pesquisa em questão. De acordo com o aceite de cada participante, foi utilizado também um gravador de voz para registrar a entrevista - esse recurso auxiliou no momento da transcrição e análise das entrevistas. Para o participante que não aceitou que a entrevista fosse gravada, a transcrição foi realizada manualmente no momento da entrevista, com caneta esferográfica, folha sulfite e suporte de uma prancheta.

4.5 Procedimentos da coleta dos dados

Primeiramente, foi realizado contato com a Secretaria de Educação de Petrolina e escolas de educação infantil particulares, do mesmo município, para apresentação do projeto de pesquisa e obtenção de carta de anuência. Após receber as cartas de anuência, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Deontologia em Estudos e Pesquisas, da Universidade Federal do Vale do São Francisco (CEDEP-UNIVASF).

Com a aprovação do comitê, de acordo com o parecer consubstanciado nº 2.276.502, foram solicitados à Secretaria de Educação do município de Petrolina os nomes das escolas que poderiam participar do estudo, bem como o levantamento dos dados referentes à quantidade de professores. Destaca-se que indicar quais escolas iriam participar da pesquisa foi uma solicitação da Secretaria de Educação, caso o projeto fosse aprovado. Sendo assim, a Secretaria de Educação

disponibilizou uma listagem que continha cinco escolas que contemplavam o contexto da pesquisa.

Em seguida, a pesquisadora entrou em contato com as escolas disponíveis e agendou um encontro com a diretoria e coordenação pedagógica, apresentou a proposta e realizou o planejamento do cronograma de coleta de dados, que foi elaborado de acordo com a organização de cada instituição de ensino. Das cinco escolas municipais indicadas pela Secretaria de Educação, duas foram escolhidas aleatoriamente para participar do estudo e outras duas escolas particulares também foram escolhidas de modo aleatório.

Para coleta de dados, a pesquisadora responsável pelo projeto convidou os professores individualmente, que, ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de participação voluntária na pesquisa, responderam a um questionário sociodemográfico e participaram de uma entrevista. A coleta dos dados foi realizada nos meses de outubro e novembro de 2017, na escola onde cada educador trabalha, em um ambiente reservado, que ofereceu o máximo de sigilo para que o participante se sentisse confortável.

Na maioria das vezes, esse ambiente foi a sala dos professores ou uma sala de aula não utilizada. Todas as entrevistas, com exceção de uma, foram gravadas, de acordo com o aceite de cada professor, e duraram em torno de 25 minutos, respeitando-se a disponibilidade do participante. Apenas uma educadora manifestou desconforto em ter a entrevista gravada, e solicitou que fosse transcrita.

Todas as coletas aconteceram de acordo com o tempo previsto, respeitando a individualidade e disponibilidade de cada participante. Não houve necessidade de amparo em decorrências de danos emocionais ou físicos ao participante, como também não houve desistências. No entanto, pontuais interrupções foram

necessárias, ocasionadas por constrangimentos ocasionados pela temática da sexualidade. Alguns participantes, por exemplo, apresentaram crises de riso ao ouvirem a pergunta, outros manifestaram longo silêncio antes de começar a responder.

4.6 Análise dos dados

As respostas dos participantes foram transcritas literalmente e submetidas à análise de dados que foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, modalidade Temática (Bardin, 2002).

A Análise de Conteúdo pode ser definida como um aglomerado de técnicas de análise das comunicações, que obedece a procedimentos objetivos e sistemáticos na descrição da composição das mensagens e possui diversas modalidades, entre elas, a modalidade Temática (Bardin, 2010).

Esta modalidade consiste em encontrar os núcleos de sentido presentes no contexto comunicativo e que apresentam significado de acordo com o objetivo pretendido, além de abranger o levantamento e pré-análise do material, codificação através do uso de palavras e frases descritoras, considerando os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Borges & Salomão, 2015).

Desse modo, primeiramente foi realizada a exploração e pré-análise do material, realizou-se uma leitura flutuante das respostas, seguida de uma leitura exaustiva com a finalidade de encontrar unidades que representassem o contexto das falas. Em seguida as respostas dos participantes foram categorizadas e agrupadas em Eixos Temáticos, de acordo com os objetivos desta pesquisa.

Como próxima etapa, foram elaboradas tabelas simples de cada Eixo Temático, contendo a pergunta e resposta de cada participante com o núcleo de

sentido destacado, de modo que cada Eixo Temático foi composto por Categorias Semânticas que explicitam o sentido das respostas dos participantes, reunidas em uma única categoria, quando semelhantes, e apresentadas por meio de tabelas.

Os sentidos específicos são representados com a transcrição literal da fala das educadoras, apresentadas logo abaixo de cada tabela. Destaca-se que foi utilizada a contagem frequencial do número de educadoras que responderam a uma determinada categoria. As respostas dos participantes não são excludentes, sendo assim, uma educadora pode estar representada em uma, duas ou mais categorias, inseridas no mesmo Eixo Temático.

Os resultados dos dados provenientes do questionário sociodemográfico foi apresentado por meio de uma tabela e utilizado para embasar as discussões das análises dos resultados da entrevista.

Os resultados provenientes da análise dos dados foram discutidos com base no referencial bibliográfico da perspectiva histórico-cultural e contextual, assim como de pesquisas na área da psicologia do desenvolvimento e educação infantil.

4.7 Aspectos éticos (riscos e benefícios)

Todos os procedimentos da pesquisa foram embasados e em concordância com a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 e o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Deontologia em Estudos e Pesquisas (CEDEP-UNIVASF).

Após aprovação do Comitê, a coleta dos dados foi realizada pela pesquisadora responsável, que foi treinada pela orientadora, de acordo com os aspectos éticos e em atenção a todas as etapas da pesquisa, desde o convite e abordagem do participante, bem como na condução, discussão e apresentação dos dados.

O anonimato dos participantes foi mantido, preservando o sigilo, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pelos educadores que concordaram em participar do estudo, autorizando efetivamente a participação voluntária e explicitando informações que auxiliaram no entendimento de como iria acontecer sua colaboração e quais garantias lhes seriam ofertadas.

Os resultados obtidos serão apresentados posteriormente aos educadores, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação e das escolas particulares participantes. Esta devolutiva será compartilhada através da elaboração de um relatório, que poderá ser apresentado em reuniões previamente acordadas, respeitando-se o anonimato dos participantes.

Os riscos que o presente estudo apresentou podem ser considerados mínimos, restringindo-se possivelmente a um constrangimento que alguns participantes sentiram ao conversarem sobre a temática, acontecimento que foi acolhido e compreendido pela pesquisadora. Foi explicitado que, caso necessário, a pesquisadora poderia interromper a entrevista e avaliar junto ao entrevistado a possibilidade de suspensão de sua participação no estudo, levando-se em consideração o bem-estar do educador, situação que não ocorreu.

A interrupção da coleta de dados poderia acontecer também mediante solicitação justificada da Secretaria Municipal de Educação e das Escolas particulares, bem como por interesse do participante, caso, posterior à entrevista, solicitasse a retirada de sua colaboração.

A presente pesquisa não apresentou a possibilidade de danos materiais, uma vez que foi totalmente custeada pela pesquisadora, através de recursos próprios, desde a compra de todos os materiais necessários para realização do estudo, até o deslocamento ao local em que os participantes se encontram. Entretanto, caso o

participante se sentisse prejudicado materialmente, em decorrência da pesquisa, poderia solicitar indenização e ressarcimento dos gastos, de acordo com a legislação vigente.

Os benefícios que este estudo apresentou relacionaram-se com as possibilidades de reflexões que a entrevista pode ocasionar, colocando a temática da educação sexual, já presente nas escolas, em um espaço de reflexão e diálogo.

Além disso, destaca-se o compromisso da pesquisadora envolvida de que, ao final da pesquisa, entregará à Secretaria Municipal de Educação e às Escolas particulares participantes uma cópia do relatório da pesquisa, preservando-se sempre o anonimato dos colaboradores. Ademais, a pesquisadora responsável se disponibilizará para reunir-se com a equipe da Secretaria Municipal de Educação, das escolas municipais e das escolas particulares para prestar quaisquer esclarecimentos e apresentar pessoalmente os resultados.

A pesquisa também será divulgada através da submissão para publicação em revista científica relacionada à área de estudo.

5. Apresentação dos resultados e discussão

Os dados sociodemográficos das educadoras estão apresentados na Tabela 1, com o objetivo de fornecer informações sobre as características dos participantes, no que se referem a idade, estado civil, filhos, religião, renda familiar, escolaridade e tempo de atuação na área educacional. Essas informações foram utilizadas nas análises do material.

Os resultados apresentados neste capítulo estão separados em três Eixos Temáticos, construídos de acordo com os objetivos e perguntas desta pesquisa. Cada Eixo Temático é composto por categorias que foram elaboradas conforme o conteúdo que apareceram nas falas das educadoras durante a entrevista, considerando a exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. São eles: Eixo Temático I - Concepções de Educação Sexual; Eixo Temático II - Concepções e Práticas das Educadoras em Relação às questões de Gênero e Sexualidade e Eixo Temático III - Metas de Socialização dos Educadores em relação ao Gênero dos Alunos.

5.1 Dados sociodemográficos das educadoras

A Tabela 1, a seguir, apresenta os dados sociodemográficos das educadoras participantes desta pesquisa. Participaram desta pesquisa 20 educadoras de quatro escolas da cidade de Petrolina – Pernambuco, sendo duas escolas particulares e duas escolas municipais. A idade das educadoras variou entre 28 e 55 anos, com média de 38 anos ($dp=7,78$). A maioria era casada (55%), com filhos (75%), possuíam o segundo grau completo (45%) e eram de religião católica (45%).

Destaca-se que 15 % das educadoras estavam cursando o ensino superior e que 85% já tinham concluído a faculdade, dados que compatibilizam ao que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Art. 61, 87, 1996) propõe, ao

afirmar que todos os profissionais de educação básica terão de ser habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Tabela 1

Dados sociodemográficos das educadoras (n=20)

Dados	Sociodemográficos	F	%
Idade	28 – 38 anos	11	55
	39 – 49 anos	7	35
	50 – 60 anos	2	10
Estado Civil	Casada	11	55
	Solteira	8	40
	União Estável	1	5
Filhos	Com Filhos	15	75
	Sem Filhos	5	25
Religião	Católica	9	45
	Evangélica	7	35
	Espírita	1	5
	Não Possui	3	15
Renda Familiar	Até um salário mínimo e meio	3	15
	Um salário e meio a dois	1	5
	Dois salários a quatro	8	40
	Acima de quatro salários	8	40
Escolaridade	Superior	3	15
	Incompleto	9	45
	Superior Completo	8	40
	Pós-graduação		
Tempo de atuação na área educacional	5 – 10 anos	9	45
	11 – 21 anos	8	40
	22 – 32 anos	2	10
	Acima de 33 anos	1	5

Dentre as educadoras que já tinham ensino superior completo, 40% já possuíam também formação em nível de pós-graduação, fato que coaduna com o Plano Nacional de Educação (2014/2024), que na meta 16 propõe formar em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica (Brasil, 2014).

Em relação ao tempo de trabalho das educadoras, observa-se que 45% apresentou um período entre 5 a 10 anos na rede educacional. A renda salarial familiar variou entre um salário mínimo até 12 salários mínimos, com média de R\$ 4343,05 (quatro mil e trezentos e quarenta e três reais e cinco centavos), considerando o valor do salário mínimo de R\$ 937,00 na época da realização da pesquisa de campo, sendo que a maioria das educadoras (60%) recebia entre um salário mínimo e meio até no máximo quatro salários.

Ressalta-se que, apesar da importância do educador para o desenvolvimento integral da criança, é recorrente a queixa e insatisfação dos professores diante da desvalorização econômica que possui a categoria profissional (Nylander, Santos, Magalhães, Afonso & Cavalcante, 2012). Alguns autores, como Vasconcelos, Santana e Borges (2015), discutem que esse baixo reconhecimento e valorização econômica do trabalho podem estar relacionados com o fato de que a atuação das educadoras com crianças pequenas é permeada por crenças que compreendem as mulheres como dotadas de habilidades naturais para exercer essa atividade.

Destaca-se que 85% das educadoras declararam possuir algum tipo de religião. Alguns autores (Andrade, 2014; Valente, 2014) consideram que a religião se faz presente nas escolas também por meio da crença dos educadores, manifestando-se nas expressões de linguagem, murais e comemorações. Knoblauch (2017) faz a hipótese de que a religião é uma forte condutora do trabalho escolar,

podendo influenciar também nas escolhas didáticas. Assim sendo, é importante considerar que as concepções das educadoras sobre a educação sexual esteja atravessada por suas crenças religiosas.

Os resultados dos dados sociodemográficos contribuem para o entendimento da realidade de algumas educadoras da Região Nordeste do Brasil, já que a prevalência de estudos sobre os educadores no Brasil concentram-se nas Regiões Sudeste e Sul do país (Vasconcelos et. al., 2015).

5.2 Eixos temáticos

5.2.1 Eixo temático I: Concepções de Educação Sexual

Esse eixo contempla a compreensão de educação sexual, o papel da educação sexual no desenvolvimento infantil e a relação entre educação sexual e prevenção de violência. Ele é composto por três perguntas: *“O que você entende por Educação Sexual?”*; *“Para você, qual o papel da Educação sexual no desenvolvimento infantil?”*; *“Você acredita que, ao trabalhar a educação sexual com crianças, está promovendo algum tipo de prevenção? Qual?”*

Essas perguntas foram elaboradas de acordo com os objetivos desta pesquisa, especificamente para analisar as concepções dos educadores do ensino infantil sobre educação sexual no contexto escolar e averiguar, na concepção docente, a relação entre educação sexual e a prevenção de violências.

5.2.1.1 Compreensão das educadoras sobre o conceito de Educação Sexual

O entendimento das educadoras sobre o significado de Educação Sexual culminou em cinco categorias que foram denominadas a partir de termos destacados da fala das educadoras: Perspectiva Biológica; Atribuição da Família; Esclarecimento, Complexidade e Respeito à diversidade sexual (Ver Tabela 2).

Conforme apresenta a Tabela 2, a categoria que lidera a concepção que as educadoras possuem sobre Educação Sexual é a categoria “Perspectiva Biológica”. Entre as 20 educadoras entrevistadas, 14 (f 14) entendem a Educação Sexual como um processo de orientação a partir de conceitos biológicos, que destaca o corpo e as diferenças anatômicas entre meninos e meninas, como representam as falas abaixo:

Mostrar para as crianças como é que é a questão da formação do ser humano... e mostrar que existem dois sexos, feminino e masculino e para que que serve né cada sexo (Educadora 1).

Nomear as partes íntimas, vagina, pênis, de acordo com a idade, eu acredito que a criança já deve ter esse conceito realmente, para ela mesma ir conhecendo seu corpo (Educadora 19).

De acordo com a fala das duas educadoras, existe uma compreensão de educação sexual cuja centralidade é a nomeação das partes do corpo, com destaque aos órgãos sexuais da criança (Educadora 19) e diferenciação feminino/masculino (Educadora 1) o que faz inferir que se trata dos órgãos reprodutores, ou partes do corpo que feminizam/masculinizam.

Tabela 2

Compreensão das educadoras sobre Educação Sexual

Categorias	F	%
Perspectiva Biológica	14	66.6
Atribuição da Família	2	9.5
Esclarecimento	2	9.5
Complexidade	2	9.5

Respeito à diversidade sexual	1	4.9
Total	21	100

Essas concepções de Educação Sexual como uma educação voltada para as características físicas e diferenças anatômicas do corpo coadunam com resultados encontrados em pesquisas cujos objetivos foram identificar as concepções e práticas na temática da educação sexual de professores do ensino fundamental (Vieira & Matsukura, 2017; Madureira & Branco, 2015; Quirino & Rocha, 2012).

Vieira e Matsukura (2017) desenvolveram um estudo descritivo e exploratório, de abordagem qualitativa, em que os objetivos foram investigar as concepções de 10 professores do ensino fundamental II sobre a temática da Educação Sexual, assim como identificar e caracterizar as práticas em sala de aula. A pesquisa foi realizada em uma cidade de grande porte no interior de São Paulo, o instrumento de coleta utilizado foi uma entrevista semiestruturada e os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo.

Nos resultados, as autoras referidas apresentaram que a Perspectiva Biológica do conceito de Educação Sexual predomina entre os professores: 10 profissionais foram entrevistados e seis relataram contemplar as questões fisiológicas, como anatomia, desenvolvimento do corpo e sistema reprodutor como conceitos que definem a Educação Sexual e medeiam as práticas em sala de aula. As autoras destacaram que ao contemplarem esse modelo biológico de Educação Sexual, os demais aspectos culturais e subjetivos que englobam a temática tornam-se inexistentes ou quase nunca abordados pelos professores.

Resultados semelhantes foram encontrados por Quirino e Rocha (2012), ao entrevistarem sete professores do Ensino Fundamental e Médio de uma escola de Juazeiro do Norte-CE e questionarem os educadores sobre o que entendiam por “Educação Sexual”. Os resultados apontaram que a temática central das concepções ressaltaram o corpo biológico e os processos fisiológicos como predominantes.

Conquanto alguns pesquisadores e políticas que respaldam a intervenção e abordagem da Educação Sexual nas escolas como uma construção social, condicionada por momentos históricos, econômicos e sociais (Figueiró, 2001) e que englobam os aspectos psíquicos e afetivos além dos biológicos (Abramovay et al., 2004), a concepção de Educação Sexual limitada aos conceitos biológicos continua predominante nos dias atuais.

Duas educadoras (f 2) compreendem e consideram a Educação Sexual como um conceito que deve ser determinado pela família. Essa concepção potencializa as barreiras que existem na abordagem da temática em sala de aula e no contexto escolar pois, ao considerar que a Educação Sexual é um conceito a ser ensinado pela família, os educadores restringem os diálogos e ações relacionados à temática, como expressam as falas abaixo:

Quando já vem do princípio da família e você já cresce com aquela educação (Educadora 5).

É uma orientação familiar basicamente, que a escola só vai atuar nesse contexto para nortear algumas dúvidas, mas que é mais a percepção familiar a respeito de sexualidade (Educadora 12).

Duas outras educadoras (f 2) compreendem o conceito de educação sexual como um meio de esclarecer e dialogar com a criança sobre o futuro, por meio de um diálogo elucidativo:

Falar de educação sexual é orientar a criança para a vida futura, para a vida adulta, eu tenho uma concepção muito assim que é você orientar para a vida futura, para as descobertas que vai acontecer futuramente na vida dela (Educadora 9).

Educação sexual é você preparar, conduzir, de uma forma clara, mais sem influências, né? É os cuidados que têm que ter, como isso pode acontecer, né? ...de quebrar os tabus, de conversar, de orientar (Educadora 20).

Essa concepção de Educação Sexual concorda com Figueiró (2001), ao propor que educar para a sexualidade é também refletir sobre valores e normas, auxiliando a criança na aquisição de qualidade de vida, reconhecendo-a como um sujeito de direitos ao fornecer informações e responder eticamente aos questionamentos e curiosidades.

Dentre as educadoras entrevistadas, duas (f 2) relataram compreender a Educação Sexual como algo complexo, sendo que uma das educadoras possui a concepção de que a Educação Sexual é uma orientação para a vida futura, mas também define a temática como complexa. As assertivas abaixo exemplificam essa concepção: *“Educação sexual... assim... é meio complexo.”* (Educadora 9); *“Quando você fala em sexualidade é uma coisa bastante complexa”* (Educadora 15).

As transcrições de fala citadas também abrangem, de certa forma, a amplitude que a definição desse conceito deve atingir ao admitir a complexidade de seu significado. No dicionário Aurélio (Ferreira, 2008), o termo *complexo* é retratado por definições que apontam para elementos ou partes de difícil compreensão, mas

que também podem ser consideradas sob vários pontos de vista, ainda de acordo com o dicionário, para a psicologia, o termo complexo pode significar um aglomerado de ideias relacionadas entre si, ligadas afetivamente e que influenciam nas atitudes comportamentais de uma pessoa. Essas definições encontradas corroboram de maneira que, ao se definir Educação Sexual como complexa, as educadoras podem representar todos os conceitos que estão inseridos na temática, sem reduzir a significados exclusivamente biológicos.

Complementando essa ideia, uma (f 1) educadora compreende a Educação Sexual como Respeito a Diversidade Sexual, representada na fala a seguir: *“O que eu entendo por educação sexual...assim...em relação a opções...outras opções né...de...mas eu acho que ela vem sendo...essas barreiras vem sendo quebrada e a gente tá aí pra...sei lá...aceitar, respeitar principalmente”* (Educadora 2).

De acordo com Spaziani e Maia (2015), a Educação Sexual, principalmente na Educação Infantil, possibilita às crianças a conhecerem, refletirem e respeitarem a diversidade. Ao considerar a Educação Sexual como uma proposta de ensinar a pensar, considera-se falar sobre preconceitos, tabus, mitos e oportunizar espaços de diálogo para que as pessoas desfaçam ideias errôneas e pensem criticamente as normas (Figueiró, 2001).

Assim, questionou-se para as educadoras quais seriam os papéis da Educação Sexual no desenvolvimento da criança. As respostas foram categorizadas e estão representadas nas categorias que seguem:

5.2.1.2 Papel/função da Educação Sexual para o desenvolvimento infantil

Ainda inserido no Eixo Temático I “Concepções de Educação sexual”, questionou-se as educadoras sobre qual seria a função da Educação Sexual no desenvolvimento infantil, as categorias foram denominadas a partir de termos

destacados na fala das educadoras: Promover esclarecimento e autoconhecimento; atribuição da família e sem importância (Ver Tabela 3).

Tabela 3

Papel/função da Educação Sexual para o desenvolvimento infantil

Categories	F	%
Promover Esclarecimento	e 18	90
Autoconhecimento		
Atribuição da família	1	5
Sem importância	1	5
Total	20	100%

Para a maioria das educadoras entrevistadas (*f* 18), o papel da Educação Sexual é orientar, esclarecer para criança o processo de desenvolvimento do corpo, o nome correto dos órgãos sexuais, promovendo também o autoconhecimento para que a criança se reconheça enquanto menina ou menino.

Esses resultados compatibilizam com a categoria de maior predominância a respeito das concepções que as educadoras têm sobre o conceito de Educação Sexual, pois, ao compreenderem que o conceito remete a questões puramente biológicas, as educadoras compreendem que a função da Educação Sexual no desenvolvimento infantil seja proporcionar o reconhecimento desse corpo, como representado nas falas que seguem:

O papel da educação sexual... seria o papel de explicar... um papel de...explicar... de conversar...que a criança vai desenvolver, que a menina vai se desenvolver assim, assim, assim, de maneira diferente dos meninos e que os meninos vão crescer e ter um desenvolvimento diferente (Educadora 9).

É de extrema importância... é você transmitir para a criança ou para o grupo que aquilo ali é uma coisa natural.. ..você começar a falar da vida, que você tem isso, você tem aquilo, é tudo natural, que serve para isso, serve para aquilo. A educação sexual é primordial. Ela tem autonomia do próprio corpo (Educadora 11).

Do mesmo modo e de acordo com as categorias pertencentes às representações dos conceitos de Educação Sexual, uma educadora (f 1) considerou que a função desse tipo de educação é única e exclusiva da família, não respondendo exatamente o contexto da pergunta, que indagou sobre a atribuição da Educação Sexual no desenvolvimento infantil.

Compreende-se, no entanto, que a educadora, ao entender a Educação Sexual como um conceito construído pela família, entende também que é função dessa família estabelecer a função dessa abordagem na infância. A fala da educadora é expressa por meio do recorte a seguir: *“O Papel? É como eu digo, acho que é a convivência familiar, é convívio do casal também colabora na... nessa educação sexual”* (Educadora 5).

Mesmo após essa resposta, a pesquisadora responsável reformulou a pergunta e questionou qual seria a função da Educação Sexual no desenvolvimento infantil, a educadora reiterou ser função da família.

A última categoria, representada pela frase “Sem importância”, uma educadora (f 1) considerou que a educação sexual não é relevante para o desenvolvimento infantil:

Qual é o papel? Porque assim... na realidade a gente não...eu vou ser bem sincera, a gente não trabalha isso...especificamente a educação sexual a gente não trabalha...hoje a gente trabalha a questão da religião mais

valores... a questão da educação sexual está bem...a gente não trabalha...não acho importante não (Educadora 2).

Ao considerar a Educação Sexual como não relevante ou importante para o desenvolvimento infantil e afirmar que, ao invés disso, a educadora trabalha a religião e os valores considera-se que essa educadora não concebe a temática da educação para a sexualidade como adequada na infância e cria-se a hipótese de que talvez, para essa educadora, a Educação Sexual na infância poderia acabar com a ingenuidade da criança ou mesmo erotizá-la.

5.2.1.3 Relação entre Educação Sexual na infância e tipos de prevenções

Ainda inserido no Eixo Temático I “Concepções de Educação sexual”, questionou-se para as educadoras se elas relacionavam Educação Sexual com algum tipo de prevenção. Novamente, as categorias foram denominadas a partir de termos destacados da fala das educadoras: Prevenção de violência durante a infância; prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência; promoção de respeito; e promoção do comportamento heteronormativo (Ver Tabela 4).

Tabela 4

Relação entre Educação Sexual na infância e tipos de prevenções

Categorias	F	%
Prevenção da Violência durante a infância	8	36.5
Prevenção de IST's e gravidez na adolescência	8	36.5
Promoção de Respeito	4	18
Promoção de desenvolvimento heteronormativo	2	9
Total	22	100

Como visto na Tabela 4, oito educadoras (*f* 8) compreendem que a educação sexual no desenvolvimento infantil corrobora para a prevenção de violências, principalmente de abuso sexual infantil. Dessas oito educadoras que citaram a prevenção de violência, sete relacionaram à prevenção de abuso sexual.

De acordo com Habigzang, Koller, Azevedo e Machado (2005), esse tipo de violência pode ser definida como qualquer toque, ato ou interação sexual entre uma criança e outra pessoa que possua um desenvolvimento psicosssexual mais avançado e que busque satisfação sexual a partir do contato com essa criança. Esse abuso manifesta-se por meio de contato físico, como carícias e relações com penetração e, também, em situações nas quais não ocorrem o contato físico, como por exemplo assédio e exibicionismo. Os abusos podem ocorrer tanto fora do ambiente familiar quanto dentro da própria casa da criança, cometidos geralmente por cuidadores e pessoas próximas (Koller & De Antoni, 2004).

Diante desses fatos, considera-se importante ensinar para a criança como reconhecer um comportamento abusivo, pois ela “sendo capaz de reconhecer um

comportamento inapropriado do adulto, reagir rapidamente, deixar a situação e relatar para alguém o ocorrido” (Brino e Williams, 2008) o abuso sexual pode ser prevenido. As falas das educadoras estão transcritas abaixo:

Eu converso muito com as minhas crianças no sentido de abuso mesmo...que....não é interessante que ninguém toca na gente, é...eu acho que é um tema assim...muito necessário (Educadora 3).

Com certeza, vamos prevenir abuso, muitas outras violências sexuais, além de que o abuso acontece muito em casa né? Padrastos, irmãos, acontece muito, então a gente previne bastante, acho que sim (Educadora 11).

Em relação à educação sexual, falando sobre sexualidade de uma forma geral, eu acredito que sim. Ele está aprendendo que o corpo dele existe e ele precisa se preservar em relação a qualquer coisa, não é porque a menina tem uma vagina...que ela vai deixar alguém tocar ou pegar, é dela e é particular, eu acredito que você já chama atenção de que é meu e ninguém precisa pegar, até para prevenir se um adulto quiser abusar dela ela vai achar diferente, acredito que sim. Respeitar o seu corpo, respeitar as suas vontades, previne sim (Educadora 12).

Ao analisar as falas das educadoras, nota-se que a prevenção de abuso sexual é expressa pelo conhecimento que a criança adquire sobre o corpo e pela aquisição do significado do termo consentimento, como é relatado na fala da Educadora 12: “*não é porque a menina tem uma vagina... que ela vai deixar alguém tocar ou pegar, é dela e é particular, eu acredito que você já chama atenção de que é meu e ninguém precisa pegar*”, e na fala da Educadora 3: “[...] *que.... não é interessante que ninguém toca na gente*”.

Ao relacionar a Educação Sexual com a prevenção de abuso sexual, a Educadora 11 também manifesta conhecer quais os locais em que esse tipo de violência mais ocorre: “[...] além de que o abuso acontece muito em casa, né? Padrastos, irmãos, acontece muito, então a gente previne bastante, acho que sim”.

De acordo com o Boletim Epidemiológico, da Secretaria de Vigilância em Saúde (Brasil, 2018), no período de 2011 a 2017 foram notificados 184.524 casos de violência sexual, sendo 58.037 (31,5%) contra crianças e 83.068 (45,0%) contra adolescentes, concentrando 76,5% dos casos notificados nesses dois cursos de vida.

Desse total, 51,2% das crianças estavam na faixa etária entre 1 e 5 anos, 51,9% eram meninas e 48,9% meninos. A avaliação das características da violência sexual contra crianças mostrou que 33,7% dos eventos tiveram caráter de repetição, ou seja, aconteceram mais de uma vez, sendo que 69,2% ocorreram na residência e 4,6% ocorreram na escola.

O tipo de abuso sexual mais notificado foi o de estupro (62,0 %), Gomes, Cecchetto e Nascimento (2017) caracterizam estupro de acordo com a legislação penal brasileira como um ato de “constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso”.

Estudos apontam que o estupro, além de gerar inúmeras repercussões no desenvolvimento integral do ser humano, impactando a saúde física, mental e sexual das crianças, também corrobora para aumentar a vulnerabilidade dessas pessoas a sofrerem outros tipos de violência no futuro, quando adultas (Carvalho, Assis & Pires, 2017).

Em relação às características do possível autor da violência sexual contra as crianças, em 81,6% dos casos notificados o agressor era do sexo masculino e 64,6% tinham vínculo familiar com a vítima ou eram amigos/conhecidos da família e da criança.

Ressalta-se que a violência produz um impacto negativo no desenvolvimento psicossocial das crianças e adolescentes, além de acarretar profundas consequências para a saúde física e mental de todas as pessoas que vivenciam esse tipo de situação, interferindo na qualidade de vida das famílias e comunidades (Brasil, 2018).

É importante salientar que a partir de lutas feministas e por direitos humanos, a compreensão, discussão e conceituação das violências sexuais têm evoluído no sentido de problematizar essas ocorrências (Deslandes & Mendes, 2017), refletindo sobre como as questões de gênero e poder influenciam os dados apresentados.

Gomes et al. (2017), por exemplo, destacam que o fato de existir maior ocorrência de violência sexual perpetrada por homens pode retratar a afirmação de uma identidade masculina caracterizada pelo uso da força, virilidade e que possui domínio sobre outros corpos. Nesse sentido, faz-se necessário promover formas de masculinidades que consigam romper com esse padrão.

Como visto, o abuso sexual é uma experiência estressora para o desenvolvimento infantil, considerado um fator de risco que pode comprometer os aspectos emocionais, sociais e físicos da criança. Além disso, é um acontecimento que pode envolver diversos contextos e espaços na vida da vítima, presente tanto dentro da própria família, quanto em ambientes externos a ela, perpetrado por familiares, pais, amigos, cuidadores ou pessoas estranhas à criança.

Essa temática necessita de uma análise que englobe os fatores do abuso intrafamiliar e seus subsistemas, o abuso extrafamiliar, a comunidade, cultura e tempo, já que esses eventos negativos podem ocorrer uma única vez ou ser caracterizado pela repetição da violência. De acordo com Koller e De Antoni (2004), os eventos negativos que ocorrem na vida de uma pessoa acontecem com graus diferentes de duração e intensidade, e a maneira pela qual são percebidos pela vítima determina o impacto que esse evento terá no seu desenvolvimento.

O contexto em que o abuso sexual ocorre, os ambientes que a criança frequenta, as experiências, características individuais que possui, assim como a rede de apoio em que pode contar, influenciam no grau de impacto que a violência trará, dentre outros aspectos, destaca-se contextos que ofereçam suporte emocional e proteção, como por exemplo a escola (Polleto & Koller, 2002, 2007).

Segundo Bronfenbrenner (1996), diferentes contextos podem ter influências diretas no desenvolvimento da criança ao se configurarem como espaços de importante significação para ela. Nesse aspecto, a escola caracteriza-se como um microsistema e o educador como um agente envolvido diretamente nos processos proximais que permeiam esse espaço.

Essa qualidade das relações é mediada pelas características e recursos que esses educadores dispõem (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Por ser um ambiente em que as crianças frequentam diariamente e despendem grande parte do tempo, a escola configura-se como um local privilegiado tanto para a detecção precoce do abuso sexual quanto para prevenção por meio da Educação Sexual (Brino & Williams, 2008).

Além disso, a Educação Sexual durante a infância pode prevenir preconceitos ao esclarecer sobre tabus e mitos, ensinar sobre as diversas expressões da

sexualidade, educar para a diversidade e auxiliar as crianças a refletirem sobre as questões de gênero (Maia, Pastana, Pereira & Spaziani, 2011).

Em relação a essa perspectiva de prevenção durante a infância, quatro (f 4) educadoras relacionaram a Educação Sexual como um meio para promover respeito às diferenças e combater preconceitos. As falas estão transcritas a seguir:

Sim. A prevenção principalmente da questão ao respeito às diferenças e também a questão de se reconhecer... se ele for trabalhado desde novinho que tem que respeitar o outro, até onde vai o limite do outro, até onde eu posso estar interferindo ou não (Educadora 01).

Sim. Por exemplo preconceito, a gente pode tá trabalhando essa questão, preconceito (Educadora 4).

Ainda de acordo com a Tabela 4, oito educadoras (f 8) não manifestaram relacionar a Educação Sexual com algum tipo de prevenção durante a infância, principalmente por considerarem as crianças pequenas demais. Resultados semelhantes foram encontrados por Spaziani & Maia (2015), que realizaram um estudo com a finalidade de investigar a opinião de dezesseis professoras de uma cidade do interior paulista sobre a Educação Sexual na infância e a relação com prevenção de abuso sexual. Os relatos foram gravados, transcritos e analisados por meio da análise de conteúdo.

Os resultados do estudo referido apontaram que apenas uma professora relacionou a Educação Sexual com a prevenção da violência sexual infantil, outras relataram que a prevenção deve ser feita junto com a família ou por meio de palestras na escola e houve professoras que manifestaram não compreender a prevenção durante a infância, principalmente por considerarem as crianças pequenas demais, imaturas e inocentes.

Essas oito educadoras (f 8) que não manifestaram relacionar a Educação Sexual com algum tipo de prevenção durante a infância citaram que a Educação Sexual poderá prevenir gravidez e infecções sexualmente transmissíveis durante a adolescência e vida adulta, como representam as frases a seguir:

Lá na vida adulta, questão de evitar uma gravidez na adolescência... com certeza... se for uma coisa que for trabalhada...lá futuramente a gente vai colher frutos desse trabalho, de evitar uma gravidez na adolescência, uma doença sexualmente transmissível (Educadora 9).

Com crianças pequenas eu não compreendo esse termo prevenção, com os maiores sim, de doenças, por exemplo, mas com os pequenininhos, não (Educadora 15).

Essas concepções podem estar relacionadas com o fato de que a maioria das educadoras entrevistadas compreende o conceito de Educação Sexual por meio de uma perspectiva biológica e a orientação prática sobre esse assunto deve abranger a discussão dos conceitos biológicos, o corpo, as diferenças anatômicas e o sistema reprodutor. A partir dessa única compreensão, algumas educadoras não conseguiram relacionar Educação Sexual durante a infância com algum tipo de prevenção.

Essas educadoras relataram que a educação para a sexualidade servirá para prevenir situações de gravidez precoce ou indesejada e infecções sexualmente transmissíveis no período da vida adolescente e adulta, sem aprofundar nas questões que envolvem consentimento, respeito, discussão de gênero, diversidade sexual, prazer sexual, direito reprodutivo, entre outros.

Altmann (2009) analisou a Educação Sexual em uma escola do Rio de Janeiro por meio da pesquisa etnográfica, com observações e entrevistas. Na

apresentação e discussão dos resultados, a autora discorre sobre as perspectivas que a Educação Sexual era trabalhada com os adolescentes, sempre respaldadas em conceitos biológicos que abrangiam as diversas etapas do sistema reprodutivo e a gravidez na adolescência. A autora conclui que a Educação Sexual era abordada a partir do tema da reprodução e nunca conectada ao prazer ou ao relacionamento entre pessoas, a preocupação maior referia-se sempre à gravidez na adolescência.

Resultados semelhantes foram encontrados em um artigo de revisão sistemática de literatura sobre Educação Sexual nas escolas que investigou, entre outros objetivos, as temáticas abordadas nas intervenções (Furlanetto et al., 2018). Os autores apresentaram a constatação do predomínio de abordagens médico-informativas, relacionadas exclusivamente à gestação e infecções sexualmente transmissíveis.

Duas educadoras consideram que a Educação Sexual na infância é um meio para promoção de desenvolvimento e comportamento heteronormativo. Apesar da baixa frequência (*f* 2), essas concepções demonstram que o sexo biológico da criança interfere nos estilos de cuidados que os educadores oferecem.

Resultados semelhantes foram encontrados em um estudo realizado por Gomes (2006) em que o objetivo foi investigar a construção do masculino e feminino no processo de cuidar das crianças de uma creche no Rio Grande do Sul/RS. Como resultados, a autora evidenciou que o modelo considerado para o gênero feminino e masculino constantemente permeiam e influenciam o processo de cuidar das crianças.

Essa concepção de que a Educação Sexual se relaciona como uma maneira de prevenção na infância por meio da promoção de um comportamento heteronormativo está expressa nas frases a seguir:

Sim. Eu não preciso dizer o não que menino não pode isso ou menina não pode aquilo, é... e ir agindo de forma natural para que eles futuramente venham estar tendo essa consciência e essa decisão de forma suave (Educadora 14).

Principalmente nessa questão da sexualidade, que está muito forte. Qual tipo de orientação? O que deve fazer, o que não deve fazer, acho que vai muito mais por esse lado (Educadora 16).

Ao discorrer sobre escola e sexualidade, Bortolini (2015) afirma que o processo de construção das práticas sobre sexualidade e gênero inseridas na Educação Sexual são realizadas sob o parecer da heteronormatividade, mesmo que não exista uma diretriz educacional que influencie as escolas a ensinarem os meninos a serem meninos e as meninas a serem meninas. Essas discussões sobre as práticas docentes que contemplam gênero e sexualidade no contexto escolar estão representadas mais especificamente pelo Eixo Temático II.

5.2.2 Eixo temático II: Concepções e Práticas das educadoras em relação às questões de gênero e sexualidade

Este eixo contempla a compreensão de gênero, as barreiras e facilitadores para a prática docente referente à educação sexual e às práticas docentes que envolvem a temática no ambiente escolar. Ele é composto por quatro perguntas: “O que você entende por “gênero”?”; “Como é, para você, falar sobre sexualidade?”; “O

tema sexualidade e gênero deve ser abordado no ambiente escolar? Como? Por qual profissional?"; "Você já presenciou/vivenciou alguma situação que envolve sexualidade e gênero no ambiente escolar? Como foi sua reação/abordagem?".

Essas perguntas foram elaboradas de acordo com os objetivos dessa pesquisa, especificamente para identificar, a partir da compreensão dos educadores, as barreiras e facilitadores para a prática pedagógica referente a educação sexual e detectar, a partir da perspectiva dos educadores, os métodos e recursos educacionais utilizados na prática docente referente a educação sexual.

5.2.2.1 Compreensão das educadoras sobre o conceito de Gênero

O entendimento das educadoras sobre o significado de Gênero culminou em duas categorias que foram denominadas a partir de termos destacados da fala das educadoras: Constructo Biológico e Construção Social. Destaca-se que quatro educadoras não souberam responder (Ver Tabela 5).

A maioria das educadoras (70%) compreende o conceito de gênero como um constructo biológico, determinado ao nascer, de acordo com os órgãos sexuais da criança: gênero feminino, menina, se nascer com vulva, e gênero masculino, menino, se nascer com pênis. Essas concepções concordam com a compreensão da maioria das educadoras deste estudo sobre o conceito de Educação Sexual, também relatado a partir de uma perspectiva biológica. Os relatos a seguir exemplificam essas concepções:

Gênero? O meu conhecimento é que tem o gênero feminino e o masculino, né? Que é a menina e o menino, ou seja, a mulher e o homem (Educadora 10).

Gênero? Homem e mulher, eu fui criada assim e não tenho nenhum trauma em relação a isso. Eu trabalho gênero masculino e gênero feminino porque foi

assim que me ensinaram, foi assim que eu vim, eu vim feminina, eu vim mulher, eu tenho meus órgãos, tenho seio, sou mulher. Eu entendo como isso gênero, masculino e feminino (Educadora 17).

Eu acho que, ao meu ver, não tem essa questão do meio termo, ou você é feminino ou você é masculino (Educadora 18).

Os recortes exemplificam a concepção biológica e binária do conceito de gênero, determinado de acordo com as características físicas do corpo, presentes desde o nascimento.

Tabela 5

Compreensão das educadoras sobre o conceito de Gênero

Categorias	F	%
Constructo biológico	14	70
Construção social	2	10
Não souberam responder	4	20
Total	20	100

Louro (2012) atenta para o fato de que a distinção biológica dos sexos, independente de ser no âmbito do senso comum ou da ciência, serve para compreender e justificar as desigualdades sociais. Ao argumentar a distinção biológica entre homens e mulheres e aceitar que suas relações decorrem a partir dessa diferenciação, admite-se que cada sexo deve desempenhar um papel já determinado secularmente.

A autora citada afirma ainda que é necessário se contrapor a este tipo de argumentação e demonstrar que a maneira pela qual essas características são valorizadas e pensadas é que irão constituir de fato, o feminino e o masculino, de acordo com a sociedade e o tempo histórico em que está inserida. O conceito de

gênero, nesse sentido, não pretende negar a biologia dos corpos, mas sim discutilas a partir de construções históricas e sociais que são produzidas de acordo com essa dicotomia.

No presente estudo, somente duas educadoras (10%) expressaram compreender o conceito de gênero como uma construção social, permeado por aspectos históricos, políticos e culturais. As falas foram transcritas literalmente e estão representadas a seguir:

Gênero? Eu entendo que o gênero ele é formado na sociedade... eu entendo isso. Eu acho que nós nascemos biologicamente homem ou biologicamente mulher, o gênero eu vejo que a sociedade...ela forma o gênero, desde o princípio, por exemplo: menina só brinca de boneca, só veste rosa...eu estava até analisando agora essa campanha...entra um mês e sai outro mês...outubro rosa e novembro azul, quer dizer a própria sociedade impregna isso, quer dizer, porque outubro rosa, porque novembro azul? Até as cores são identificadas com relação ao gênero...né?... gênero masculino e gênero feminino (Educadora 1).

A forma como as pessoas se reconhecem dentro de uma organização social, do gênero masculino ou do gênero feminino, por uma questão de organização realmente de vestimenta e postura social, para mim é um caráter social, não é um caráter biológico (Educadora 12).

Durante a infância, as relações de gênero estão presentes no cotidiano das crianças por meio de vivências diversas que promovem divisões sexuais, tanto dentro quanto fora da família, pela forma que educadores, pais e mães exercem as práticas de cuidados a depender do sexo da criança (Vasconcelos, 2017).

Ao realizar um estudo com educadores e pais, Sebra-Santos e Gaspar (2012) verificaram que a idade e o sexo das crianças/alunos influenciam em como as diferenças cognitivas são valorizadas. As autoras concluíram que, para as meninas, a comunicação/sociabilidade é mais valorizada enquanto que para os meninos, a área da aprendizagem se destaca.

Desse modo, pesquisar sobre as concepções de gênero permite compreender como as identidades das crianças se constroem e quais estratégias são utilizadas nessa constituição, nas práticas e nas relações entre sujeitos.

No entanto, nem sempre é fácil discutir ou falar sobre o conceito de gênero. De acordo com a tabela 5, quatro educadoras (20%) não souberam ou manifestaram não saber responder o conceito de gênero. Essa percepção foi expressa por meio de longos silêncios nas respostas das educadoras, por solicitações de que a pergunta fosse repetida e por dificuldade na elaboração da resposta.

Com algumas educadoras, percebeu-se insegurança no momento de conceituar gênero, mesmo quando a pesquisadora ratificava não existir uma resposta correta e sim, a opinião, entendimento e concepção do entrevistado em relação à temática. Algumas falas estão representadas a seguir:

Gênero? (Silêncio) são os tipos de... as diferenças que existem né, principalmente no mundo atual que está surgindo várias... várias... (silêncio)... tá surgindo... diferenças entre homem e mulher e as outras situações que estão surgindo atualmente e as crianças estão acompanhando essas mudanças, né? E a gente precisa estar trabalhando (Educadora 4).

É... eu ainda não estudei sobre isso, mas assim, o que eu percebo é que existem os hormônios femininos e os masculinos e aí... é... o que eu vi é que menina pode nascer com hormônios de menino, isso? Bom..eu ainda não

quero falar sobre isso. Eu prefiro que eu absorva primeiro... não sei responder essa (Educadora 14).

Resultados semelhantes foram encontrados por Madureira e Branco (2015), em um estudo realizado com o objetivo de analisar as concepções de professores do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em relação a questões de gênero, sexualidade e diversidade. As autoras observaram que a maioria dos professores apresentou grandes dificuldades para refletir sobre as questões e conceitos de gênero.

As concepções encontradas por Madureira e Branco (2015) apresentaram-se afastadas da realidade do conceito, de que as construções de feminilidade e masculinidade acontecem por meio da cultura. Dessa maneira, pensar sobre gênero de forma mais abstrata transforma-se em uma atividade complicada para muitos educadores. As autoras sugerem então, a necessidade de que essas questões e problematizações sobre gênero estejam presentes de modo significativo durante os cursos de licenciatura.

Destaca-se também que, no período da coleta de dados, durante os meses de outubro e novembro de 2017, uma emissora de televisão transmitia a nível nacional a novela “Força do Querer”, que abordava, entre outras temáticas, discussões sobre gênero e identidade de gênero. A novela possuía dois personagens, O Nonato, que representava uma pessoa travesti e a Ivana que representava uma pessoa transgênero. Durante as entrevistas, algumas educadoras fizeram referências a essa novela e o modo pelo qual essas temáticas estavam sendo contempladas.

Notou-se que para a maioria das educadoras, a novela estava expondo temáticas complexas para serem compreendidas a partir de um ou dois

personagens, o que gerava confusão em relação às terminologias e o receio de que a exposição de tais assuntos pudesse confundir também as crianças. A transmissão em rede nacional dessa novela culminou em diversas discussões por todo o país e questões sobre gênero e sexualidade foram problematizadas a partir dos conteúdos transmitidos.

Do mesmo modo, uma parcela da população questionou a necessidade de expor em rede nacional alguns conceitos, cenas e cenários que direcionavam contra o padrão heteronormativo de desenvolvimento e relacionamento. Essas problematizações e discussões foram veiculadas na mídia televisiva por meio de reportagens sobre a temática e também nas redes sociais, tanto por parte dos usuários como também por entidades religiosas.

De acordo com Bronfenbrenner e Evans (2000), o macrosistema engloba o contexto cultural, incorpora e influencia todos os outros sistemas, atingindo indiretamente o desenvolvimento do indivíduo em todos os outros níveis (microsistema e mesossistema). Nesse caso, um assunto veiculado em rede nacional culminou com discussões e reflexões em salas de aula, famílias, instituições religiosas e até políticas.

De acordo com Vasconcelos (2017), tanto em nível nacional como internacional, a temática sobre as relações de gênero faz-se relevante e mobiliza diversos setores do governo, desde o âmbito municipal até o âmbito nacional, perpassando pelos movimentos sociais e também demandando da Academia estudos que possam auxiliar na compreensão desses conceitos com a intencionalidade de provocar reflexões sobre os estereótipos de gênero e a relevância em se avançar nas problematizações que superem as polaridades e dicotomias do conceito.

A exigência de mudanças em padrões culturais, concepções e práticas referentes à temática da sexualidade e conseqüentemente à temática de gênero, torna-se um desafio ao se considerar que essas mudanças não se concretizam em curto prazo, principalmente por integrarem uma constelação relativamente recente de reconhecimento de um sujeito de direitos e de políticas de direitos humanos, ainda em processos de legitimação (Cabral & Heilborn, 2010).

Em vista destas questões, questionou-se também às educadoras como era para elas falarem sobre sexualidade. Os dados são discutidos no tópico a seguir.

5.2.2.2 Falar sobre sexualidade

Inserido no Eixo Temático II “Concepções e práticas das educadoras em relação às questões de gênero e sexualidade”, questionou-se para as educadoras como era para elas falarem sobre sexualidade. Algumas educadoras relataram não possuir dificuldade para abordar a temática, no entanto, a maioria das educadoras apontaram barreiras que dificultavam a abordagem da sexualidade na Educação Infantil, como apresenta a Tabela 6.

A maioria das educadoras (65%) manifestou apresentar dificuldades para conversar sobre sexualidade. Durante a entrevista, as educadoras nomearam as principais barreiras que dificultavam as abordagens relacionadas com a temática.

Tabela 6

Falar sobre sexualidade na Educação Infantil

Categorias		<i>f</i>	%
	Família dos alunos	6	30
	Criação Familiar		
Dificuldade em falar sobre	das Educadoras	2	10
sexualidade	Religiões	2	10
	Idade da criança	2	10
	Não respondeu	1	5
Sem dificuldade em falar sobre		7	35
sexualidade			
Total		20	100

Para seis educadoras (30%), a maior barreira encontrada é a família do aluno. As educadoras relataram que se sentiam inseguras em falar sobre sexualidade pois desconheciam as concepções que as famílias dos alunos possuíam. Essas respostas coadunam com as concepções que algumas educadoras possuem sobre Educação Sexual e o papel dessa temática no desenvolvimento infantil ser uma atribuição exclusiva da família, como visto no Eixo I. Alguns trechos de falas estão transcritos a seguir:

Eu ainda acho que têm muitas coisas que fica a critério da família, eu prefiro ser muito neutra né?... Depende muito da opinião porque eu não posso arriscar sobre a concepção familiar, eu não posso ir além da concepção familiar, então eu faço aquele intermédio, mas deixo muito, deixo um espaço para a família (Educadora 3).

Dentro da minha área de trabalho eu acho um pouco complicado, porque assim, mais em relação aos pais e não em relação às crianças (Educadora 18).

Alguns autores discutem que o tema da sexualidade nas escolas é revestido de polêmicas e barreiras, por causa das concepções e valores que todos os atores educacionais possuem sobre esse assunto e também pelas crenças familiares dos alunos (Beiras, Tagliamento & Toneli, 2005). Ao pensarem sobre a temática, os educadores entram em contato com a história da própria sexualidade e a forma pela qual a Educação Sexual foi apresentada ao longo de sua vida, tanto pela família, quanto pela sociedade, escola, cultura e religião. Além disso, as dificuldades parecem se intensificar quando esses profissionais trabalham na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Corroborando com essa análise, duas educadoras (10%) relataram possuir dificuldade para falar sobre sexualidade e relacionaram essa barreira com a criação familiar que receberam:

Pra mim não é tão simples não... até porque eu acho que a questão da criação... apesar de ser uma educadora... mas a minha criação... a questão da sexualidade... muito conservadora, de mãe não conversar com filho, né? Era... na minha criação era desrespeito você conversar com a mãe sobre isso, sobre sexo... não existia (Educadora 2).

Ao considerar que o ser humano se desenvolve por meio de processos sociais e que as crenças, valores, concepções e normas presentes na cultura influenciam as práticas de criação e educação das crianças (Shaffer & Kipp, 2012), o comportamento dos pais na relação com os filhos, nas recomendações, gestos, permissões ou proibições que estabelecem, transmitem valores que são, de certa

forma, incorporados pela criança (Beiras et al., 2005). Assim sendo, as educadoras que relataram possuir dificuldade em falar sobre sexualidade, relacionaram essa barreira com a criação familiar conservadora que tiveram. Para a família dessas educadoras, falar sobre sexo ou sexualidade era considerada falta de respeito.

Outras duas educadoras (10%) relataram apresentar dificuldades para falar sobre sexualidade por causa das barreiras que as religiões impõem no diálogo sobre Educação Sexual:

Para mim é um pouco difícil... (risos) Você está vendo que eu estou tendo um pouco de dificuldade para falar né? (risos) O mundo tá muito diferente hoje em dia....assim...falando de sexualidade...gênero... é difícil falar sobre isso principalmente por causa das religiões né?.Na sala de aula, a gente tem crianças que são evangélicas, que são católicas né? Tem aquele receio e a gente precisa saber lidar direitinho com essas questões (Educadora 4).

Resultados semelhantes também foram encontrados em algumas pesquisas (Gava & Villela, 2016; Madureira & Branco; 2015; Nardi & Quartiero, 2012), que relataram que as crenças religiosas, tanto dos pais quanto dos educadores, respaldam e promovem barreiras para a implementação de estratégias de educação sexual e discussões sobre sexualidade e gênero no ambiente escolar. Essas concepções impulsionam o receio de represálias por parte da família, comunidade religiosa e escolar, ocasionando desconforto para lidar com a temática.

Duas educadoras (10%) relataram encontrar dificuldade em falar sobre sexualidade por causa da idade da criança e do conteúdo:

Assim... eu não cheguei a conversar ainda assim..com os maiorzinhos... pré 2 e primeiro ano... sempre fiquei nessa fase do integral... os menorzinhos... com eles é mais o lúdico... não converso... não tem esse mundo aí (Educadora 8).

Dependendo do nível, tranquilo. Só se avançar. Eu já tive alunos que assistiram vídeos... pornografias, e eles me perguntaram: “tia, eu vi um homem fazendo isso e isso com a mulher...” Aí na hora eu fiquei meio assim e chamei a psicóloga para gente conversar e te orientar direitinho? Aí já não ficou comigo essa parte, ficou com a psicóloga (Educadora 17).

Os trechos dessas falas representam a concepção de que existe uma idade correta para o ensino dos conteúdos relacionados à sexualidade e que se faz necessário respeitar esse período, sugerindo a inexistência da sexualidade na infância e reduzindo a sexualidade a aspectos exclusivamente biológicos. Essas concepções podem representar uma barreira à prática pedagógica referente à Educação Sexual no contexto escolar.

Resultados semelhantes foram encontrados por Gesser, Oltramari e Panisson (2015), ao investigarem as concepções de sexualidade de educadores que atuam na rede de educação básica de uma capital do sul do Brasil. Participaram da pesquisa 23 educadores, que responderam a uma entrevista semiestruturada. Os dados foram examinados com base na análise de conteúdo temática e apresentados em categorias temáticas.

A categoria “Preocupação com o desenvolvimento da pessoa” foi composta pelas falas que evidenciavam uma preocupação por parte dos educadores sobre o que realmente uma criança deveria saber sobre sexualidade, considerando a idade que possuía e o que seria adequado abordar ou não, com receio de que poderiam estimular precocemente a criança, adiantando processos, principalmente por considerarem que a sexualidade não faz parte da infância.

Na apresentação dos resultados, Gesser et al. (2015) identificaram que a maioria das concepções de sexualidade foi baseada em aspectos biológicos,

heteronormativos e preventivistas e concluíram que essas concepções produziam efeitos nas práticas pedagógicas. Como facilitadores, alguns professores relataram que seria mais fácil falar sobre sexualidade se essa temática constasse nos livros didáticos, transversalmente, abrangendo todo o conceito, independente do conteúdo formal a ser administrado.

De acordo com a Tabela 6, uma educadora preferiu manter o silêncio ao ser questionada sobre como seria para ela falar sobre sexualidade. Após a pergunta, a participante apresentou a fisionomia apreensiva e desviou o olhar da pesquisadora. Esse momento foi respeitado e entendido como uma dificuldade que a educadora possuía.

No decorrer de mais alguns minutos, a pesquisadora reafirmou que a participação na entrevista era voluntária, questionou se a educadora gostaria de encerrar a entrevista, falar um pouco sobre o que estava sentindo no momento ou se gostaria de passar para a outra pergunta. A educadora se manifestou dizendo que a entrevista poderia prosseguir, com as outras perguntas.

De acordo com Avila (2010), a maioria dos educadores ainda não está preparada para lidar e assumir uma postura ética frente a sexualidade que surge no ambiente escolar, sem antes ter condições de lidar com a própria educação sexual e as enormes expectativas, cobranças e avaliações que recaem sobre as práticas docentes, principalmente quando a temática envolve sexualidade.

Apesar da maioria das educadoras entrevistadas manifestar sentir dificuldades em falar sobre sexualidade, sete educadoras (35%) relataram que falar sobre a temática era algo natural para elas, que conseguiam abordar e discutir sobre sexualidade tranquilamente, independente da religião que possuíam. Essas educadoras relataram que o papel primordial do professor era orientar, e que essa

orientação englobaria também a Educação Sexual. Alguns exemplos de falas estão transcritos a seguir:

Eu ajo com bem mais naturalidade mesmo e falar é tranquilo para mim (Educadora 13).

Normal, eu não tenho assim, dificuldades, apesar da minha religiosidade, né? Mas assim, eu me vejo como uma pedagoga e uma pedagoga não tem que ter assim, tabus e limites, não é nem o pedagogo em si, mas o professor, ele está ali a frente de uma série e cabecinhas e de mentes e aí eu acho que ele tem que estar pronto para qualquer discussão sobre essa área e a sexualidade para mim eu não tenho problema nenhum em dar uma aula, em mostrar, em falar (Educadora 20).

Ao se considerar a sexualidade presente em todas as fases do desenvolvimento do ser humano, influenciada por experiências sociais, culturais e também por aprendizagens (Louro, 2008) que ocorrem a partir das relações com o ambiente familiar e escolar, torna-se essencial que a educação sexual seja trabalhada respaldada por critérios norteadores e por profissionais qualificados, com o objetivo de minimizar os conflitos e visões pessoais (Gava & Villela, 2016), principalmente por a “escola ser um espaço que cumpre uma função social, responsável pela evolução intelectual, física, social e cultural dos indivíduos” (Furlanetto et al., 2018).

5.2.2.3 Gênero e sexualidade no ambiente escolar

Contemplando o Eixo Temático II “Concepções e práticas das educadoras em relação às questões de gênero e sexualidade”, questionou-se as educadoras se a temática “Gênero e Sexualidade” deveria ser abordada no ambiente escolar, os resultados são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7

Gênero e sexualidade no ambiente escolar

Categorias	F	%
Devem ser abordados	14	70
Não devem ser abordados	4	20
Não souberam se posicionar	2	10
Total	20	100

Como visto na Tabela 7, 14 educadoras (70%) foram favoráveis à abordagem da temática sexualidade e gênero no ambiente escolar. Dentre as educadoras favoráveis, algumas manifestaram a importância de a temática ser abordada para promover o respeito à diversidade e qualidade de vida, como expressa a fala a seguir:

Com certeza, explicando que as pessoas nascem biologicamente homem e biologicamente mulher, mas que elas vão se modificando de acordo com o que foi acontecendo com o corpo delas e com a forma que elas pensam... eu acho que já nasce... principalmente também com relação ao respeito, ao respeito às diferenças, porque o que está acontecendo na sociedade hoje é... o que é que está sendo colocado como o que é correto: não a ideologia de gênero, sim à família... .aí eu fico pensando... falaram muito da novela da Globo e tal... gente... a Globo só traz o que a sociedade tem... e a sociedade tem pessoas iguais aquela menina que tirou os seios... nós temos a Tammy que é a filha da Gretchen, né? E aí aquele pessoal todo se acabando na internet com farpa vai e farpa vem e aí eu fico pensando... e as pessoas que

nasceram assim, como será que essas pessoas se sentem? Elas estão sendo ofendidas, discriminadas... nossa... desrespeitadas... e elas não são família (Educadora 1)?

De acordo com o que foi exposto anteriormente, no período das entrevistas, durante os meses de outubro e novembro de 2017, a novela “Força do Querer” exibiu questões sobre gênero e identidade de gênero. Durante as entrevistas, algumas educadoras fizeram referências a essa novela e o modo pelo qual essas temáticas estavam sendo contempladas e recebidas pelos expectadores. Destaca-se que esses resultados encontrados corroboram com a concepção que as educadoras manifestaram sobre ser função da Educação Sexual no ambiente escolar promover respeito às diferenças e combater preconceitos (Eixo I).

Ainda entre as educadoras que se manifestaram ser favoráveis à abordagem da temática gênero e sexualidade no ambiente da escola, algumas relataram a importância de que todas as intervenções ou discussões sobre a temática fossem realizadas em parceria com a família dos alunos, respeitando a idade de cada criança e com o apoio de outros profissionais, como por exemplo, psicólogos.

Sim, deve sim ser abordado, só que em parceria com a escola e com a família, chamar profissionais como sexólogos, psicólogos, falar da saúde (Educador 6).

Sim, com certeza. Acredito que sim. Dependendo da faixa etária da criança vai ser abordado em momentos diferentes, mas tem que ser sim abordado. Para os nossos pequenininhos aqui tem que ser de maneira lúdica, já para os maiores vai ser com palestras (Educadora 9).

Quatro educadoras (20%) relataram não concordar com a abordagem da temática “gênero e sexualidade” em sala de aula. Para essas educadoras, as

principais barreiras encontradas esbarram na religiosidade que possuem, na família dos alunos, na falta de capacitação e conhecimento para falar sobre a temática e na concepção de que não é função da escola contemplar esses assuntos:

No meu ponto de vista, de acordo com meus conceitos e religiosidade, a gente não deve implantar em sala de aula (Educadora 2).

É bem... têm pais também... você sabe como é: ah mas a escola é para ensinar... é... aprender a ler e a escrever, não é para falar de sexualidade- concorda? E eu acredito dessa forma, penso assim (Educadora 5).

Partindo de uma perspectiva ecocultural, em que o desenvolvimento humano acontece por meio de um processo contínuo e interativo entre a criança e o seu meio cultural, físico e social (Bronfenbrenner, 2005; Harkness & Super, 1994), a escola passa a ser um microssistema que em parceria com a família constitui o mesossistema das crianças (Bronfenbrenner, 1996).

Nesse mesossistema, a criança realiza atividades, desempenha diversos papéis e interage face a face com diferentes pessoas, o que configura uma relação mesossistêmica importante no processo de mediação do conhecimento, que engloba também a educação sexual. Os pais e educadores constroem crenças sobre a sexualidade infantil e o desenvolvimento infantil e estas concepções quase sempre orientam as práticas educativas em relação às crianças.

Ramos e Salomão (2013) investigaram as concepções de educadoras sobre o desenvolvimento infantil, considerando, entre outros aspectos, a relação família-creche. As autoras observaram que alguns conflitos surgiam a partir de concepções sobre cuidar e educar e repercutiam nas relações entre as famílias e as educadoras e, conseqüentemente, na relação das educadoras com as crianças.

Sousa (2016, 190) afirma que:

A interação entre os educadores e a família se faz necessária para a articulação de conhecimentos com a realidade sociocultural da criança, seus modos de vida, as crenças e práticas educativas dos pais, de forma a enriquecer suas experiências cotidianas.

Duas educadoras (10%) não souberam se posicionar sobre a abordagem da temática de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Essas educadoras manifestaram não ter conhecimento suficiente sobre o assunto para opinar: *“Juro a você que eu estou em cima do muro (risos) porque assim, como é..são crianças e eu posso influenciar...eu posso...dependendo da forma que eu vá abordar esse tema eu posso tá influenciando...ou não...não sei”* (Educadora 2).

Resultados semelhantes foram encontrados em uma pesquisa de doutorado (Avila, Toneli & Andaló, 2011) que entrevistou professores sobre a temática de sexualidade e gênero no contexto educacional dos ensinos fundamental e médio de uma escola pública da Bahia. Os autores concluíram que alguns professores preferiam não abordar sexualidade e gênero no ambiente da escola por diversos motivos, entre eles, o desconhecimento a respeito da temática, o receio de estimular ou despertar a sexualidade dos alunos, e o desconforto de trazer para a sala de aula um assunto que deveria ser exclusivo da família ou então ser abordado com algum profissional especialista.

De acordo com a perspectiva sociocultural, a educação deve desenvolver no homem novas aptidões e funções psíquicas, permitindo que a criança apreenda o saber sistematizado que a escola oferece e que engloba também a questão da sexualidade (Avila et al., 2011). De acordo com Meira et al. (2006), é essencial a escola contemplar esse tema tendo em vista que ele é inerente ao ser humano, construído constantemente e manifesta-se de diversas maneiras ao longo da vida.

Segundo as orientações curriculares para a educação infantil (Brasil, 2009), cabe às escolas organizarem um planejamento para promoverem a parceria entre a família dos alunos e demais educadores. Aos pais, a necessidade de acompanhar as atividades e relacionamentos estabelecidos entre as crianças com seus professores e o diálogo constante com a instituição de ensino é fundamental para inserção dos direitos da criança (Sousa, 2016).

Das 14 educadoras que responderam que o tema “sexualidade e gênero” deve ser abordado no ambiente escolar, em relação à prática pedagógica utilizada nessa abordagem, apenas nove educadoras se posicionaram em como expor o assunto no ambiente escolar: através do lúdico, respeitando a faixa etária da criança, mediando respostas para as perguntas que surgirem das próprias crianças, realizando leituras sobre a temática, oficinas, vídeos, teatros e utilizando fantoches. Uma educadora propôs a elaboração de projetos:

Acho que por fases, né? Cada criança tem sua fase. No caso meus alunos, eles têm o que... três anos (Educadora 8).

Para os nossos pequenininhos aqui tem que ser de maneira lúdica (Educadora 9).

Na escola tem muito disso, às vezes surge algum projeto por alguma pergunta que o aluno fez, né? Aí a professora, com a escola e com a sala se vê a necessidade de fazer um projeto para responder a pergunta do aluno de forma que atinja todos os alunos (Educadora 16).

No quesito das principais práticas pedagógicas utilizadas nas atividades de Educação Sexual, diversos estudos que investigaram as características pedagógicas dirigidas a alunos dos ensinos fundamental e médio (Martins, Horta & Castro, 2013; Maia et al., 2012; Fonseca, Gomes & Teixeira, 2010) corroboram com os resultados

encontrados. Dentre as práticas mais utilizadas, houve preferência por oficinas, conversação com os alunos, atividades lúdicas, leitura de livros e dinâmicas de grupo.

Entre as 14 educadoras que responderam que o tema “sexualidade e gênero” deve ser abordado no ambiente escolar, 11 afirmaram que o profissional da psicologia deve auxiliar o professor nessa abordagem, realizando palestras para as famílias, capacitações para professores e intervenções com as crianças.

Duas educadoras relataram que a temática deve ser abordada pelo próprio educador e uma considerou a família do aluno como uma parceria possível. As duas educadoras que não souberam se posicionar contra ou a favor da temática ser inserida e trabalhada em sala de aula, relataram que o psicólogo seria o profissional mais indicado para fazer essa abordagem, caso fosse necessário. Os dados estão apresentados na Tabela 8:

Tabela 8

Gênero e sexualidade abordados no ambiente escolar

Categoria	Responsável	f
Devem ser abordados (f 14)	Psicólogo e professor	11
	Próprio professor	2
	Próprio professor e família	1
Não souberam se posicionar (f 2)	Psicólogo	2

Como visto na Tabela 8, as 14 educadoras que responderam que o tema “sexualidade e gênero” deve ser abordado no ambiente escolar, 10 afirmaram que o profissional da psicologia deve auxiliar o professor nessa abordagem, realizando palestras para as famílias, capacitações para professores e intervenções com as crianças.

Por qual profissional? Psicólogo. Eu acredito... é o mais indicado para abordar...é uma coisa que a gente briga, luta...aqui no município a gente conseguiu agora ter um psicólogo né...mas ainda é muito pouco diante da necessidade...no NAP tem, que é o núcleo de apoio psicopedagógico da rede, mas existe agora uma equipe multidisciplinar que vai nas escolas...mas é uma equipe para cento e tantas escolas...não tem condições...é um caso aqui, outro ali...não vai dar conta...mas eu acredito que seja profissional certo é o psicólogo, nem que fosse para estar orientando as coordenadoras pedagógicas, dar palestra, trabalhar as questões de sexualidade, convivência social, violência sexual, violência sexual principalmente com crianças...que também tem muito nas escolas...pelo menos um psicólogo a cada cinco escolas (Educadora 1).

Eu acredito que pelo psicólogo e a professora de sala, porque a gente tem que participar, não adianta você vir aqui falar e tal tal tal e eu ficar a ver navios, eu também tenho que entender e compreender. Eu acho que tem que ser uma coisa estudada, analisada, o que pode ser falado e o que a gente vai trabalhar. Todos os profissionais da educação, se a gente está aqui a frente das crianças, todo mundo. Assistente, merendeira, todo mundo trabalha com criança. Todo mundo tem que participar (Educadora 17).

As duas educadoras não souberam se posicionar a favor ou contra a abordagem da temática “gênero e sexualidade” no ambiente escolar, mas ambas relataram que, caso houvesse a necessidade da abordagem da temática, esta deveria ser conduzida exclusivamente pelo profissional da psicologia.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 coloca um obstáculo no que tange à contratação específica de psicólogos na área da

Educação, ao afirmar, no artigo 67, § 2º, que “são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas”, não prevendo, dessa forma, a participação de psicólogos no contexto escolar.

No entanto, não se pode esperar que apenas o poder público promulgue uma política de inserção do psicólogo no âmbito educacional sem que a própria categoria explicita também diretrizes que caracterizem essa política e que corresponda aos anseios e demandas de uma Psicologia para a Educação.

Ao discorrer sobre o papel do professor e dos psicólogos no processo de ensino e aprendizagem, Facci (2004) destaca a mediação do educador entre os conteúdos produzidos pela humanidade e pelo aluno, realizada por meio de ações conscientes e intencionais, geridas para uma finalidade específica e que permita que esse aluno conheça de forma crítica, a realidade social. Nesse quesito, o psicólogo pode atuar fornecendo subsídios ao professor com conteúdos relativos ao desenvolvimento e aprendizagem a fim de contribuir para o entendimento de como o aluno aprende e se desenvolve (Facci, 2009).

A perspectiva sociocultural fornece à Psicologia Escolar fundamentos para sustentar uma prática baseada em concepções dinâmicas sobre o desenvolvimento humano, considerando a relevância da mediação psicológica junto aos indivíduos (Vygotsky, 1996, 1998), tanto professores quanto alunos.

O trabalho de educação sexual nas escolas coaduna com essa prática da psicologia comprometida com o processo de humanização, socialização do saber e construção do pensamento crítico, de tal forma, que se torna essencial para romper crenças cristalizadas e enraizadas na sociedade, auxiliando os indivíduos a se

conscientizarem das relações sociais a que estão submetidos (Meira et al., 2006) tanto na escola, quanto na sociedade e cultura.

Assim sendo, Souza (2009) discute que as novas perspectivas em Psicologia Escolar e Educacional se referem a dimensão educativa do trabalho do psicólogo, com ampliação das áreas de atuação e construção de uma prática psicológica que considere todas as dimensões, sendo elas individuais, sociais ou históricas.

Paralelo a estes resultados, duas educadoras afirmaram que essa temática deve ser abordada em sala de aula e exclusivamente pelo próprio professor. Para essas educadoras, o professor tem também o papel de orientar o aluno para a vida, esclarecendo todas as dúvidas que possam surgir durante a aula.

Qualquer professor e de qualquer área pode sim abordar esse assunto, que seja de matemática, ciência, biologia, não importa, né? Eu acredito que se for para é... como eu quero falar, se for pra não deixar o aluno com nenhuma interrogação... eu acho que ele deve sim, se for para questões de esclarecimento, ele pode parar a aula dele e pode abordar sim aquele assunto, independente da matéria (Educadora 19).

Uma educadora afirmou que a temática deve ser debatida em sala de aula pelo próprio professor e em parceria com a família: *“Os professores podem abordar isso, mas seria importante a família trazer primeiro para a gente saber o que pode ser ou abordar”* (Educadora 11).

Essa concepção de parceria com a família para abordar a temática da sexualidade e gênero no ambiente escolar coaduna com os resultados apresentados e discutidos no Eixo Temático I, em que algumas educadoras concebem a Educação Sexual como uma atribuição exclusiva da família e, a partir dessa concepção, a necessidade de aprovação familiar para falar sobre a temática em sala de aula.

De acordo com Figueiró (2010), inicialmente, o processo de Educação Sexual ocorre de maneira informal, no cotidiano e nas relações sociais da criança com o ambiente imediato, tendo a família como referência, e também de maneira formal, por meio das práticas pedagógicas, dentro das escolas. Esse processo informal de Educação Sexual acontece por meio de todas as interações da criança com as pessoas de seu ambiente mais próximo, em que olhares, atitudes, crenças e falas transmitem a concepção dos adultos sobre essa temática.

Figueiró (2009) destaca que o silêncio dos professores perante situações que envolvem sexualidade e gênero no contexto escolar, corrobora para propagar a temática como um assunto tabu, proibido de ser discutido.

5.2.2.4 Vivências das educadoras em situações envolvendo gênero e sexualidade no ambiente escolar

Nesta categoria, pertencente ao Eixo Temático II “Concepções e práticas das educadoras em relação às questões de gênero e sexualidade”, as educadoras relataram episódios que presenciaram ou situações que vivenciaram envolvendo sexualidade e gênero no ambiente escolar e, também, quais foram suas formas de abordagem, como demonstrado na Tabela 8.

De todas as 20 educadoras entrevistadas, apenas uma relatou nunca ter presenciado ou vivenciado situações que envolvessem gênero ou sexualidade no ambiente escolar, todas as outras dezenove educadoras (95%) afirmaram ter presenciado ou até mesmo vivenciado situações que envolvessem a temática do gênero ou sexualidade no ambiente escolar e quais foram suas abordagens ao presenciar ou vivenciar as situações.

Tabela 8

Vivências das educadoras em situações envolvendo gênero e sexualidade no ambiente escolar

Categorias	F	%	Formas de Abordagem	f	%
Presenciou ou vivenciou	19	95	Diálogo com a Criança	8	42
			Não realizou intervenção	5	26
			Distração da criança	3	16
			Cessar/punir o comportamento	2	10
			Solicitou auxílio	1	5
Nunca presenciou ou vivenciou	1	5			
Total	20	100			

Dessas 19 educadoras que vivenciaram ou presenciaram episódios que envolveram sexualidade no ambiente escolar, oito (42%) interviram na situação através do diálogo, com o objetivo de esclarecer dúvidas, explicar conceitos e ressaltar o respeito ao outro, como exemplificam os trechos de falas a seguir:

Aí eu fui e intervi, conversei... Que o cabelo não quer dizer nada em relação a sexualidade, em ser homem ou ser mulher, que o tamanho do cabelo não influencia em nada...foi mais ou menos por aí que eu expliquei...e eu sempre abordo o respeito...porque na minha sala, desde o começo do ano é respeito em qualquer situação, respeito (Educadora 2).

Todo dia eu conversava com as meninas e dizia que a gente tinha que respeitar o jeito dele, que ele gostava de boneca e que às vezes menina também gosta de carrinho, um carrinho rosa ou azul não importa (Educadora 17).

Três educadoras (16%), ao presenciar ou vivenciar situações que envolveram sexualidade no contexto escolar, utilizaram como forma de intervenção a distração da criança da situação para outros focos do ambiente escolar: *“Eu me aproximei da criança e fui focar na atividade, para desviar ela do contexto, porque se eu chegasse e gritasse ‘fulana’, ela já ia perceber que aquilo ali estava errado”* (Educadora 18).

Duas educadoras (10%), ao presenciar ou vivenciar situações que envolveram sexualidade no ambiente escolar, interviram para cessar/punir o comportamento da criança: *“Ah... situações assim... tem na sala um menino vivenciando no momento... ele gosta de pegar no pintinho do colega e já disse que se ele continuasse eu ia chamar a direção para a direção chamar o pai”* (Educadora 5).

Uma educadora, ao presenciar uma situação envolvendo sexualidade no ambiente escolar, solicitou auxílio da equipe educacional para realizar a intervenção e acionou a mãe da criança:

Eu que vi... passei pelo corredor e vi... tinha uma gradezinha assim que ficava os brinquedos, bem afastada... a menina abaixou a roupa todinha... três anos e meio... e puxou outra coleguinha do mesmo sexo, feminino, e puxou e ficaram grudadas se mexendo...aquilo me chocou, mas eu não gritei... me deu aquele impacto assim... eu fiquei...”não... se eu gritar elas vão assustar...” aí voltei... chamei outra professora e a coordenadora... e elas “meu deus”, e eu: não grite que vai ser pior... aí fomos com calma, pegamos...ela começou a chorar...depois chamamos a mãe (Educadora 8).

Dessas 19 educadoras que presenciaram ou vivenciaram situações envolvendo gênero e sexualidade no contexto escolar, cinco (26%) não realizaram intervenção direta com a criança. Essas educadoras apenas observaram o contexto

ou a situação acontecer, sem realizar nenhum tipo de intervenção, seja para cessar o comportamento, questionar ou esclarecer. A fala abaixo exemplifica essa categoria: *“Sim, eu presenciei, tive uma aluninha, “pitoca” mesmo, ela apresentava certos comportamentos... ficava se cutucando por debaixo da mesa, subia em cima dos meninos, pedia para ver... eu percebi que alguma coisa não estava certa... mas eu só observei”* (Educadora 6).

Na pesquisa sobre as práticas e concepções de sexualidade na educação básica, Gesser et al. (2015) discutiram a evidência da pluralidade de concepções dos educadores sobre Educação Sexual e o quanto essas concepções influenciam nas práticas pedagógicas referentes ao assunto. Os autores encontraram resultados que remetiam à concepções e práticas higienistas, puramente biológicas, até situações voltadas à democracia sexual, como também a mescla de todas as concepções.

A partir da apresentação desses resultados, os autores discutem a importância da Psicologia no processo de formação e capacitação de professores com a finalidade de contribuir para a construção de uma perspectiva ética de sexualidade e gênero, com o objetivo de romper com todos os binarismos e fundamentalismos opressores que compõem a temática, além de potencializar as ações dos educadores que concebem e se empenham em construir práticas fundamentadas em princípios éticos, que propagam o respeito e valorizam a diversidade sexual e de gênero dentro da escola.

Com o objetivo de investigar sobre quais são os papéis esperados para os alunos de acordo com o gênero que possuem, o Eixo Temático III apresenta as expectativas das educadoras em relação ao futuro dos alunos e alunas.

5.2.3 Eixo Temático III: Metas de Socialização dos educadores em relação ao gênero dos alunos

Este Eixo contempla as expectativas das educadoras em relação ao futuro dos alunos e das alunas, como também a compreensão de quais papéis são esperados para ambos, de acordo com o gênero. Ele é composto por quatro perguntas: “Para você, quais são os papéis esperados para as meninas? Para você existe algum comportamento inadequado para a criança do sexo feminino? Qual ou quais? Por quê?”; “Para você, quais são os papéis esperados para os meninos? Para você existe algum comportamento inadequado para a criança do sexo masculino? Qual ou quais? Por quê?”; “O que você espera do futuro dos seus alunos (meninos)?”; “O que você espera do futuro de suas alunas (meninas)?”.

Essas perguntas foram elaboradas de acordo com os objetivos desta pesquisa, especificamente identificar, dentro do contexto da educação sexual, as metas de socialização dos professores em relação ao gênero das crianças.

5.2.3.1 Papéis esperados para as meninas e para os meninos

As educadoras foram questionadas a respeito dos papéis esperados para as meninas e para os meninos. De acordo com a Tabela 9, em relação aos papéis esperados para as meninas, nove educadoras (45%) entrevistadas relataram que atualmente a mulher pode se inserir em qualquer papel na sociedade, com liberdade para escolher profissões e estilos de vida. Essas educadoras esperam igualdade de papéis entre mulheres e homens. Algumas respostas desta categoria estão transcritas a seguir:

A menina pode ser o que ela quiser e o menino pode ser o que ele quiser e não é porque ela é menina que ela tem que ser dona de casa, ter filho e viver

em função de marido. Ela pode ser uma menina independente, que tem trabalho e tudo e que tudo tem que ser dividido (Educadora 12).

Hoje eu acho que elas se inserem em qualquer papel, mesmo sendo menina, isso não quer dizer que joga futebol, que tá administrando uma empresa, que isso a faz de outro gênero. Ela pode ser menina e pode ter um leque de oportunidades sem distinção de sexo masculino e feminino, eu acho (Educadora 15).

Tabela 9

Papéis esperados em relação às meninas e os meninos

Categorias Meninas	f	%	Categorias Meninos	f	%
Igualdade de papéis	9	45	Igualdade de papéis	3	15
			Superioridade Masculina	8	40
Decência	8	40	Provedor financeiro e familiar	5	25
Constituir Família	3	15	Respeitar Mulheres	4	20
Total	20	100		20	100

Respostas semelhantes surgiram neste Eixo Temático III, em relação a esta mesma categoria quando perguntado sobre quais eram os papéis esperados para os meninos. Com uma frequência bem menor, de apenas três educadoras (15%), elas consideraram a igualdade de papéis entre homens e mulheres como uma perspectiva atual da sociedade, como demonstra as falas abaixo:

O menino e a menina ainda são meninos e meninas, mas quando eles se tornam homens e mulheres os papeis são muito semelhantes... por exemplo, a mulher trabalha fora, o homem trabalha fora, a gente já vê homem que é “dono de casa” digamos assim, que é pai e que não tem mãe na casa, é só pai... hoje a gente já vê os papéis muito próximos (Educadora 3).

É como eu disse, a menina pode ser o que ela quiser e o menino pode ser o que ele quiser (Educadora 12).

Esses dados representam metas concebidas por educadoras para o futuro de alunos que fazem parte de um momento na história da humanidade em que as mulheres já estão inseridas no mercado de trabalho, ocupam diversos cargos, muitas vezes são o arrimo da família ou então dividem os custos financeiros do lar com o companheiro, mas que ainda lutam por direitos iguais, equiparação salarial e respeito pelas escolhas tanto na vida pessoal quanto profissional.

Além disso, essas concepções podem representar as configurações familiares monoparentais, também presentes na cultura, que abrangem tanto as mulheres quanto os homens.

Das 20 educadoras entrevistadas, ao serem questionadas sobre os papéis esperados para as meninas, oito (40%) acreditam que a menina precisa se comportar de acordo com padrões relacionados ao papel tradicional da mulher em uma sociedade patriarcal. Nesta categoria, as educadoras manifestaram que os papéis esperados para as meninas é que elas sejam decentes, se “autovalorizem” para obter respeito e que sejam educadas:

Que elas se “valorizam”, né? Que hoje a gente vê aí, né? Nosso mundinho está aí... a gente que tem filha, eu particularmente sou preocupada, assim, porque a gente cria de uma forma aí vem os doze anos, treze anos e começa a ter as coleguinhas, acredito que hoje está muito difícil (Educadora 5).

A sociedade é machista. Começa a gerar muitas coisas desde a criança pitoca... menina tem que brincar de boneca, cuidar da casa... Assim, se espera que seja uma menina recatada, decente e que não use palavras vulgares (Educadora 6).

Três educadoras (15%) relataram que os papéis esperados para as meninas é que elas cresçam e constituam família. Essas concepções também concordam com o papel tradicional da mulher em uma sociedade patriarcal e machista, que propõe a maternidade como uma função da mulher, como expressam as transcrições seguintes:

De ser menina? Que vai crescer, que vai ser mãe, que vai ter filhos... é o que a sociedade realmente coloca...é que a menina nasceu...vai construir família, é o que a sociedade diz o tempo todo (Educadora 9).

Que as meninas cresçam, sejam donas de casa, constituam família... hoje em dia melhorou um pouco por causa dessa questão de trabalhar fora, mas ainda existe aquele padrão de constituir uma família, engravidar, ter os filhos, eu acho que a sociedade ainda espera das meninas nesse aspecto (Educadora 18).

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 9, em relação aos papéis esperados para as meninas, a maioria das educadoras (55%) relatou papéis relacionados com uma sociedade patriarcal e machista, que prevê a mulher como submissa nas relações e com um padrão de comportamento recatado, educado e dócil, como expresso nas categorias “Decência” (f 8) e “Constituir família” (f 3).

Resultados semelhantes a estes foram encontrados por Vasconcelos (2017), ao investigar as metas de socialização de mães, pais e educadores para com seus filhos e alunos, de acordo com o gênero. Na discussão dos resultados, a autora destaca a categoria “*qualidades pessoais*” como exemplo de diferenças entre ao que é esperado para as meninas e para os meninos.

Vasconcelos (2017) apresenta que para as meninas é esperado que no futuro tornem-se boas esposas, amáveis, bonitas e dedicadas à família, entre outros. Para

os meninos, é esperado que se tornem respeitadores, responsáveis pelo sustento de uma casa, etc. A autora discute esses dados ressaltando as características esperadas como implícitas em uma cultura machista.

Neste presente estudo, ao serem questionadas sobre quais os papéis esperados para os meninos, a maioria das educadoras (40%) relatou que para o homem é esperado superioridade em relação às mulheres, às profissões, decisões e família, como expresso na categoria “Superioridade Masculina” (f 8):

Ah, que sejam fortes, que dominem o mundo. É sempre esperado isso, que eles dominem o mundo, para ser mais sucinto, né? Que dominem o mundo (Educadora 15).

Os meninos, como eu acho que isso já é uma coisa traçada desde muito tempo e eles já vem com esse padrão de serem eles, de serem os... os donos da razão, que podem mandar em tudo, eu acho que mais ainda isso está se proliferando assim, mesmo com toda esse ganho das mulheres, de espaço, os homens ainda continuam com esse, como eu quero dizer, querendo ser tudo, os podem tudo (Educadora 20).

Essas concepções de superioridade masculina revelam os traços esperados para meninos inseridos em uma sociedade marcada pelo machismo. Na categoria “Provedor Financeiro e Familiar”, cinco educadoras (25%) relataram a perspectiva de um menino que irá trabalhar para obter sucesso financeiro e sustentar uma família, papéis que também coadunam com uma sociedade patriarcal:

Que o menino trabalhe, tem que ser responsável sobre uma casa e família, a sociedade cobra muito do menino (Educadora 6).

Para os meninos? Você é homem, você nasceu homem, você vai crescer, você vai casar, vai constituir família... vai trabalhar e vai sustentar sua família (Educadora 9).

Na categoria “Respeitar Mulheres”, quatro educadoras (20%) destacaram esperar que os homens tenham mais respeito pelas mulheres. A questão da violência contra a mulher expressa uma das faces da sociedade machista, que objetifica a mulher e a considera inferior aos homens, dando ensejo a comportamentos violentos. Ao considerar que respeitar as meninas seja um papel esperado para os meninos, essas educadoras expressam a não aceitação de situações que envolvem a falta de respeito por parte dos homens em relação às mulheres: *“Aprender a respeitar as mulheres”* (Educadora 2); *“Meninos que consigam respeitar meninas”* (Educadora 18).

Ainda na categoria: “Papéis esperados para as meninas e para os meninos”, as educadoras relataram se consideravam algum comportamento inadequado para meninas e para os meninos (ver Tabela 10).

De acordo com a Tabela 10, ao questionar às educadoras se existe algum comportamento que elas considerariam inapropriados para a menina, sete educadoras (35%) relataram não considerar nenhum comportamento inadequado para as meninas.

Acho que não, cada um é questão da cultura em que vive, ela vai apresentar aquilo que ela vivencia... a gente não pode nem julgar se é errado ou não, isso é da vontade e do querer, né? Acho que não (Educadora 8).

Não, eu não acredito não. Acredito que a menina pode tudo o que o menino pode. Em qualquer aspecto... O homem pode trair e a mulher pode também,

se um homem pode ser presidente da república, a mulher pode também.

Acho que é isso (Educadora 19).

Tabela 10

Concepção das educadoras em relação a comportamentos que uma menina e um menino podem ou não apresentar

Categories Meninas	f	%	Categories Meninos	f	%
Não considera nenhum comportamento inadequado	7	35	Não considera nenhum comportamento inadequado	8	40
Inadequado meninas com comportamentos masculinos	7	35	Inadequado meninos com comportamentos femininos	7	35
Inadequado meninas com comportamento erotizado	6	30	Inadequado meninos com comportamentos violentos	5	25
Total	20	100		20	100

Em relação aos meninos, ao questionar as educadoras se haveria algum comportamento que elas considerariam inapropriados, oito profissionais (40%) responderam que não consideram nenhum comportamento inadequado para meninos.

Pra mim. Eles podem sim, do mesmo jeito que a menina joga futebol com eles, eles seguram o bebe, porque quando tem um filho o pai ajuda, a gente trabalha dessa maneira e eu acredito que deva ser assim e que isso não confunde, eu acredito que isso não confunda a cabecinha deles, de dizer “eu tô segurando a boneca e sou menino ou menina” (Educadora 15)?

Esses resultados revelam semelhança com os dados discutidos anteriormente, em que 45% das educadoras relataram considerar que atualmente espera-se os mesmos papéis para meninas e meninos. Nesta análise, 35% das educadoras não consideram nenhum comportamento inadequado para meninas e 40% não consideram nenhum comportamento inadequado para meninos, metas que condizem com concepções de equidade entre os gêneros.

Entretanto, outras sete educadoras (35%) consideram inadequado que a menina apresente comportamentos referentes ao universo masculino, como dizer palavrões, brincar de carrinho ou bola, se vestir com roupas de meninos, brigar, entre outros. Alguns exemplos estão descritos a seguir:

Por exemplo vestir a roupa do menino, vestir a cueca e o short...e se comportar como se fosse menino...porque ela é menina...eu acredito que este tipo de comportamento tem que ser trabalhado se caso a criança apresentar (Educadora 09).

Palavrão e grosseria, acho que não combina com mulher. Eu acho. Porque eu vejo a mulher como uma coisa tão bonita e tão especial. Você acha bonito mulher falando palavrão na rua? Bebendo em bar? Fazendo atitudes de homem? Eu acho que não, então eu digo que mulher tem que ser educada e independente da classe social e religião, tem que ser educada (Educadora 17).

Da mesma maneira, sete educadoras (35%) consideram inadequado meninos com comportamentos femininos, que demonstrem feminilidade, utilizem brinquedos ou roupas destinadas as meninas, como representam as falas a seguir:

Na minha rua mesmo têm dois que desde pequenininho faz aqueles “gestinhos”... a gente vê que não é um comportamento normal para homem,

né.? Fica com aquelas coisinhas... quer ser menina... não que eu tenha preconceito, mas acha que não é o comportamento do sexo que deveria ter... acho que quando o menino nasce para ser menino, na minha concepção, tem que ser menino e a menina menina... na minha concepção não acho normal... inverter os papéis. Mas eu não tenho nada contra (Educadora 10).

É complicada essa pergunta sua, eu não sei te responder... eu acho que a feminilidade aguçada, querer ser o que não é...estar sempre feito uma menina. Homem tem que saber o lugar dele e respeitar a menina, não pode querer ter o que toda mulher tem. Acho que homem que busca muito a vaidade corporal acho que perde até um pouco do brilho dele (Educadora 17).

De acordo com Louro (2013) e Meyer (2013), a concepção consolidada de que existe apenas uma forma de ser menina e uma forma de ser menino desconsidera o fato de que o sexo é biologicamente determinado, mas o gênero não.

Como já discutido anteriormente, o gênero, e conseqüentemente as possibilidades, preferências e comportamentos femininos e masculinos são construídos socialmente, historicamente e culturalmente. Segundo Vasconcelos (2017), essa construção social do gênero pode ser repensada socialmente quando promove limitação para o desenvolvimento da criança.

Nos dados apresentados anteriormente, o corpo biológico é referência para as construções e concepções que as educadoras possuem sobre o gênero da criança e quais atividades são esperadas que elas desempenhem. Compatibilizando com os resultados apresentados na tese de Vasconcelos (2017), neste presente estudo, também predomina entre os participantes “o entendimento de que a cada

sexo cabe um gênero específico - à menina, a feminilidade, e ao menino, a masculinidade” (Vasconcelos, 2017, p. 207).

Seis educadoras (30%) manifestaram que consideram inadequado a menina apresentar comportamento erótico, utilizar vestimentas curtas, paquerar ou se insinuar para os meninos. Essas concepções podem estar relacionadas com a expectativa de que as meninas sejam recatadas e mantenham um comportamento considerado “aceitável” para a mulher inserida em uma cultura machista. Alguns exemplos estão transcritos a seguir:

Eu cuido muito assim em relação porque as meninas as vezes vem sem a farda...aí a questão da sainha curta eu sempre falo com os pais para botar um short por baixo...em relação a cuidado mesmo (Educadora 2).

Eu acho que uma menina ela não deveria apresentar um comportamento leviano, acho que ela pode ter todas as qualidades e buscar todos os objetivos sem se prostituir, né? (Educadora 20).

Em relação aos meninos, cinco educadoras (25%) consideram inadequado os meninos apresentarem comportamentos violentos, corroborando com as concepções dos papéis almejados para os meninos no futuro, em que 20% das educadoras relataram esperar mais respeito com as mulheres. Alguns exemplos estão transcritos abaixo:

Pra mim é a questão do desrespeito porque as vezes eles presenciam muito a questão da violência em casa e aí eles querem fazer também na escola...e aí eu acho que é isso (Educadora 2).

Agressividade, principalmente com meninas... eu não concordo porque eles usam da força e do domínio assim, de querer ser o dono daquela pessoa e

fazer o que fazem, eu não concordo como muitas mulheres estão morrendo por conta disso (Educadora 14).

5.2.3.2 Expectativas de futuro em relação ao gênero do aluno

De acordo com Miller e Harwood (2001), as metas de socialização podem ser definidas como um conjunto de valores que são culturalmente construídos e que podem influenciar objetivos e práticas de cuidado dos pais para com seus filhos. Na presente pesquisa, as educadoras foram questionadas sobre quais expectativas de futuro elas apresentavam para os alunos, de acordo com o gênero, quando adultos (Ver Tabela 11).

Tabela 11

Expectativas de futuro em relação ao gênero do aluno

Categorias Meninas	<i>f</i>	%	Categorias Meninos	<i>f</i>	%
Expectativas sociais	8	33.3	Expectativas sociais	12	50
Autoaperfeiçoamento	12	45.7	Autoaperfeiçoamento	7	29
Autorrealização	4	21	Autorrealização	5	21
Total	24	100		24	100

De acordo com a Tabela 11, as categorias “Expectativas sociais”, “Autoaperfeiçoamento” e “Autorrealização” apareceram para os alunos de ambos os gêneros.

As categorias “Expectativas sociais” foram as que apresentaram maior percentual nas metas de socialização das educadoras, com 33,3% para as meninas e 50 % para os meninos.

Nesta categoria, as educadoras relataram esperar que os alunos atendessem as expectativas sociais de se tornarem bons cidadãos, honestos, trabalhadores e,

em alguns exemplos de fala, que constituíssem família. Para os meninos, duas educadoras manifestaram a expectativa social de que respeitassem as mulheres, não crescendo machistas. Os exemplos a seguir ilustram os resultados apresentados:

A gente quer que todo mundo tenha uma formação específica, vem a formatura, que case, tenha os filhos e que viva aquela vida que a gente sempre... aquela concepção de família, né (Educadora 3)?

Que cresçam boas cidadãs, independente da profissão que forem escolher... é ser honesta, são os valores que importa, a profissão vem depois...você botou na cabecinha delas os valores elas vão só progredir (Educadora 8).

Que eles cresçam... que sejam crianças do bem, cresçam intelectualmente, cresçam moralmente, que seja pessoas do bem, que faça parte da sociedade como pessoas do bem (Educadora 07).

Que eles sejam menos machistas... que eles crescessem mais com essa visão que os direitos e respeito sejam iguais para homem e a mulher, né? Que eles não achem que a mulher tem que fazer tudo para eles, que eles podem bater na mulher, que a mulher é um objeto para eles, como se pertencessem a eles, que ele pode fazer o que quiser, bater, trair, usar... fazer o que quiser...a gente deve querer que nossos alunos meninos cresçam não com essa visão, que nosso papel na sociedade não é esse, né (Educadora 01)?

Outra categoria presente tanto para meninas quanto para meninos foi a categoria “Autoaperfeiçoamento”, com 45.7% para as meninas e 29% para os meninos. Nesta categoria, as educadoras relataram desejar que tanto as alunas

quanto os alunos se tornassem autoconfiantes, alcançando o sucesso profissional e a independência.

Todo mundo lá independente, as meninas independentes, todos os meninos lá independente.... Um futuro maravilhoso eu sonho para eles (Educadora 9).

Ah... que elas tenham muita autoconfiança, que é uma coisa que a sociedade tira muito da gente, que elas sejam autoconfiantes e vençam (Educadora 15).

Que vão atrás de coisas melhores, que sejam críticas e não abaixe a cabeça, e vão em busca de melhorias para a sua vida profissional, pra sua vida amorosa, que sigam a sua vida com várias conquistas, que sejam mulheres fortes (Educadora 16).

A categoria “Autorrealização” ocorreu para 21% das educadoras em relação às alunas e também em 21% das educadoras como expectativas para os alunos. Essa categoria contempla a expectativa de que os alunos tornem-se felizes, independente das escolhas que fizerem durante a vida:

Eu espero que elas sejam muito felizes, porque isso vai trazer para elas o que elas... independente do que elas conquistarem, vai ser independente do que elas tiverem... do que elas forem obtendo como crescimento de conteúdo... como o conhecimento de ganhar, não só de estudo mas agregado a parte de bens, família. Eu vejo a felicidade, o conduzir disso, elas serem felizes no que decidirem (Educadora 14).

O melhor possível, que consigam resolver as questões particulares sem precisar sofrer, que, independente de orientação sexual eles consigam êxito em tudo que fizerem, ou que se não conseguirem ser os melhores, que estejam satisfeitos enquanto pessoas e que seja felizes, só (Educadora 12).

Filha, que eles sejam muito felizes, em todas as áreas, é, sexual, de estudos, as escolhas na vida deles, que sejam felizes (Educadora 13).

Como já discutido no capítulo II, as metas de socialização representam um componente das etnoteorias, que englobam as concepções, orientam ações e traçam objetivos a serem alcançados (Harkess e Super, 2013). As metas de socialização podem ser compreendidas de acordo com modelos culturais e representam as expectativas de um grupo, neste caso, das educadoras.

Na Tabela 9, quanto aos resultados da categoria “Papéis esperados em relação às meninas e os meninos”, a maioria das educadoras (55% em relação aos papéis esperados para as meninas e 85% em relação aos papéis esperados para os meninos) apresentou uma concepção mais estereotipada do gênero, como explícito nas categorias “Decência” e “Constituir família” para as meninas e “Superioridade masculina”, “Provedor financeiro e familiar” e “Respeitar Mulheres” para os meninos.

Já na Tabela 11, “Expectativas de futuro em relação ao gênero do aluno”, as concepções de futuro parecem não diferir muito em relação ao gênero. Essa contradição apresentada nas concepções pode ser compreendida ao considerar que na categoria anterior, as falas das educadoras remetem à visão geral da sociedade sobre os papéis esperados, como se fossem representações construídas e cristalizadas sobre essa temática. Nesta outra categoria, apresentada na Tabela 11, observa-se o que as educadoras esperam para o futuro dos alunos.

Ao se comparar as duas categorias (Ver Tabela 9 e Tabela 11), pode-se supor que na categoria “Papéis esperados em relação às meninas e os meninos”, as educadoras relataram a realidade que percebem na sociedade em relação a esses papéis, e na categoria “Expectativas de futuro em relação ao gênero do aluno” as educadoras relataram o que gostariam que fosse o futuro de seus alunos e alunas.

No estudo das metas de socialização a partir de modelos culturais de self, Kagitcibasi (2005) propôs a análise a partir do modelo independente, interdependente e autônomo-relacional, cada um característico de comunidades que diferem no quesito de população, extensão, urbanização e escolarização, sendo o modelo autônomo-relacional o que reúne características de ambos modelos, encontrado em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil (Sousa, 2016).

Alguns autores (Braz & Salomão, 2002; Oliveira et al., 2000) apontam que o gênero das crianças também pode influenciar e acarretar diferentes tipos de interação e metas de socialização. Esses apontamentos corroboram com os resultados aqui apresentados em que as educadoras enfatizaram as categorias “expectativas sociais” e “autoaperfeiçoamento”, com destaque para a categoria “expectativas sociais”, quando o aluno era do gênero masculino, com ênfase em que o aluno se tornasse honesto, um bom cidadão, com respeito pelas regras sociais e pelas mulheres. A categoria “autoaperfeiçoamento” apareceu mais vezes quando o aluno era do gênero feminino, com ênfase para que as meninas buscassem ser autoconfiantes e independentes.

Assim sendo, pode-se sugerir que as educadoras desta pesquisa apresentaram um perfil próximo de um padrão autônomo-relacional das metas de socialização, corroborando com diversos estudos que investigaram as metas de socialização de pais, mães e educadores (Vasconcelos, 2017; Borges e Salomão, 2015; Diniz e Salomão, 2010). Além disso, de acordo com Keller (2007), esse perfil autônomo-relacional corrobora com o esperado para países em desenvolvimento da América Latina, como é o caso do Brasil.

No sistema de crenças autônomo-relacional, ao mesmo tempo em que as educadoras apresentaram expectativas coletivistas para seus alunos, manifestaram

também valores mais individualistas. Na categoria “Autorrealização”, as educadoras manifestaram a expectativa de que seus alunos se tornassem felizes e realizados, independente das escolhas que iriam fazer no futuro, corroborando com os resultados encontrados por Wagner, Tronco, Gonçalves, Demarchi & Levandowski (2012).

De acordo com Kagitcibasi (2007, 2012), o sistema de crenças do modelo autônomo-relacional não propõe autonomia e relação como dimensões opostas, mas sim como um modelo que envolve a existência de autonomia e relação, duas necessidades humanas necessárias para o desenvolvimento.

Assim, a partir destas considerações e das entrevistas realizadas com as educadoras, verifica-se que as etnoteorias parentais, aqui denominadas de concepções, permitem o acesso aos costumes, contextos e práticas educativas presentes na rotina dos alunos, bem como a importância do contexto ecocultural e de como a Educação Sexual é construída no ambiente em que a criança vive.

Ao se considerar esse ambiente como um processo ativo, que envolve a cultura, as concepções, os valores e as relações interpessoais em desenvolvimento; e a sexualidade como inerente ao ser humano, pesquisas nessa área são necessárias para se compreender as concepções e que de maneira elas podem influenciar e mediar práticas e comportamentos que, por conseguinte, irão repercutir no desenvolvimento das crianças (Kobarg & Vieira, 2008).

Considerações Finais

A presente dissertação teve como objetivo estudar as concepções sobre Educação Sexual de educadoras do microsistema da Educação Infantil. Para isso, investigou a partir da perspectiva das educadoras quais eram as concepções sobre Educação Sexual, Sexualidade e Gênero, bem como as barreiras, facilitadores e os recursos educacionais que elas utilizavam na prática docente no microsistema da escola. Esta dissertação também propôs averiguar, de acordo com a concepção das educadoras, as metas de socialização de acordo com o gênero dos alunos e a relação entre a Educação Sexual e prevenção de violências.

De acordo com Dias (2008), o trabalho dos educadores nas instituições de educação infantil contribui para o aprimoramento da capacidade das crianças em enfrentar e resolver problemas, no auxílio do desenvolvimento da autonomia e inserção de uma criança criativa e crítica na sociedade. A escola, ao proporcionar experiências diversas em relações que se estabelecem entre os adultos e as crianças, promove a construção de opiniões e negociações ao propor estratégias de convivência e adaptação, representando um local privilegiado para o crescimento interpessoal.

Ao se considerar a sexualidade presente no indivíduo desde o nascimento e que o acompanha durante todo o ciclo vital, englobando aspectos biológicos, psíquicos e culturais (Abramovay et al., 2004) a Educação Sexual irá envolver ações de ensino e aprendizagem sobre a sexualidade humana relacionados com reflexões sobre normas, valores e sentimentos, possibilitando à criança autoconhecimento, autoconfiança, superação de preconceitos e proteção contra os diversos tipos violência (Figueiró, 2001).

Super e Harkness (2002), ao propor a abordagem dos nichos de desenvolvimento com ênfase sobre as metas de socialização e as etnoteorias, aqui denominada de concepções, oferecem uma possibilidade para o estudo e análise das práticas de educação das crianças considerando o contexto físico e social. Cada subsistema desse nicho corresponde a um contexto aberto e que é influenciado pela cultura maior (Sousa, 2016).

No que se refere essa cultura maior, contemplada por Bronfenbrenner e Evans (2000) como um macrossistema que influencia indiretamente no desenvolvimento do indivíduo e considerando que a temática da sexualidade nas escolas tem sido debatida desde os anos 20 do século passado (Abramovay et al., 2004), atualmente se pode considerar um período de retrocessos políticos no quesito da Educação Sexual nas escolas brasileiras.

De acordo com Furlanetto et al. (2018), com o surgimento do movimento “Escola sem Partido”, em 2004, cerca de 60 projetos tramitaram ou ainda tramitam no Congresso Nacional com o objetivo de impedir, segundo o que alegam os autores desses projetos, uma doutrinação ideológica e política de alunos por parte de professores, englobando a discussão sobre sexualidade e gênero. Uma das solicitações desses projetos envolve a retirada dos termos “orientação sexual” e “gênero” da BNCC (Brasil, 2017), homologada em 22 de dezembro de 2017 (Furlanetto et al., 2018).

Paralelo a este cenário político, considera-se que a dificuldade em trabalhar a educação sexual se relaciona com a constituição histórica dessa temática no Brasil, que perpassou por práticas higienistas, crenças religiosas e repressão da liberdade de expressão sexual, culminando com um cenário em que a sexualidade é vista como um tabu (Figueiró, 2010).

Estas reflexões corroboram com os principais resultados apresentados e discutidos nesta pesquisa, em que 60% das educadoras compreendem a educação sexual somente a partir de uma perspectiva biológica da sexualidade, com a função de promover esclarecimento para a criança sobre o desenvolvimento do corpo e o nome correto dos órgãos sexuais, auxiliando a criança a se reconhecer enquanto menina ou menino.

Da mesma maneira, 70% das educadoras consideram o gênero como um constructo biológico. Essas concepções reduzidas a compreensão biológica podem representar uma barreira à abordagem e prática pedagógica da Educação Sexual em sala de aula. Do mesmo modo, o receio das concepções e reações dos familiares dos alunos configurou-se também como uma barreira que dificulta o diálogo sobre a temática dentro da escola, mesmo a maioria (70%) das educadoras manifestando considerar importante que a escola dialogue com os alunos sobre Educação Sexual.

Vasconcelos (2017) atenta para o fato de que o conceito de gênero como uma construção social não pretende negar a materialidade do corpo, mas sim propor que a compreensão da temática englobe os processos sociais que fazem parte do desenvolvimento do indivíduo.

Ao concordar com a abordagem da Educação Sexual nas escolas, a maioria das educadoras relatou considerar que o professor precisa de capacitações, apoio e parceria com outros profissionais para se preparar e falar sobre o assunto. Além disso, considera-se que quanto mais conhecimento o educador possuir sobre Educação Sexual, mais ele poderá contribuir para o desenvolvimento saudável do aluno.

Nesta pesquisa, somente sete educadoras relataram relacionar Educação Sexual com prevenção de violência sexual. Desse modo, faz-se necessária a inserção da temática da Educação Sexual na formação inicial e continuada dos educadores, para que eles se reconheçam como protagonistas na prevenção deste tipo de violência, tão comum e recorrente durante a infância (Brasil, 2018).

Diversos estudos demonstram que o conhecimento dos educadores sobre sexualidade infantil e violência sexual contra a criança são indicadores de cuidado e proteção da infância (Lima & Maio, 2014; Landini, 2011; Santos & Ippolito, 2009; Brino & Williams, 2008; Maia, 2005). Do mesmo modo, quanto mais informada a criança estiver sobre a temática, menor será sua vulnerabilidade em comparação com outras crianças sem acesso a orientação (Schmickler, 2006).

Destaca-se que nesta pesquisa as práticas das educadoras foram estudadas por meio das concepções e dos instrumentos da entrevista. Madureira e Branco (2001) caracterizam a entrevista semiestruturada como um processo de troca de ideias, significados e percepções da realidade que ocorrem por meio de um processo coconstrutivo dentro um espaço dialógico entre o participante e o pesquisador, em que diversas realidades e compreensões são exploradas e desenvolvidas.

Desse modo, de acordo com o caráter interventivo que o instrumento da coleta de dados possui, espera-se que os profissionais da área educacional possam refletir a respeito de sua atuação docente, percebendo tanto as barreiras como os facilitadores da prática e, de modo mais abrangente, que os resultados possam auxiliar na promoção de capacitação profissional e implementação de intervenções sobre a temática da educação sexual no ambiente escolar.

Compreende-se que esta pesquisa não esgota as análises sobre a temática da Educação Sexual no contexto escolar, no entanto, fornece informações a respeito das concepções das educadoras sobre sexualidade e gênero no contexto educacional e discorre as metas de socialização de acordo com o gênero do aluno.

Por fim, acredita-se que sejam relevantes a realização de mais estudos sobre a Educação Sexual e os impactos no desenvolvimento infantil, principalmente envolvendo a observação das práticas dos educadores no contexto escolar.

Referências

- Abramovay, M., Castro, M. G., & Silva, L. B. (2004). *Juventudes e Sexualidade*. Brasília: Unesco Brasil.
- Altmann, (2009). Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 175-200. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000100009>
- Altmann, H. (2013). Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, (13), 69-82. Retirado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-64872013000100004>
- Andrade, M. (2014). A religião entra na escola. Por quê? Como? Ocupando qual lugar? In: Colóquio luso-brasileiro de sociologia da educação, Porto: Universidade do Porto, 2014. p. 99-113.
- Avila, A. H. (2010). *Professores(as), suas significações e posturas no contexto da educação sexual: das (im)possibilidades do trabalho com a diversidade sexual* (Tese de Doutorado Não-Publicada). Florianópolis: Programa de Pós-graduação em Psicologia/Universidade Federal de Santa Catarina, Retirado de <http://www.cfh.ufsc.br/~ppgp/Andre%20Heloy%20Avila.pdf>
- Avila, A. H., Toneli, M. J. F., & Andaló, C. S. A. (2011). Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. *Psicologia em Estudo*, 16(2).
- Bandeira, T. T., Seidl-de-Moura, M. L., & Vieira, M. L. (2009). Metas de socialização de pais e mães para seus filhos. *Journal of Human Growth and Development*, 19(3), 445-456. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822009000300010&lng=pt&tlng=pt.
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Ltda.

- Beiras, A., Tagliamento, G., & Toneli, M. J. F. (2005). Crenças, valores e visões: trabalhando as dificuldades relacionadas à sexualidade e gênero no contexto escolar. *Aletheia*, (21), 69-78. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942005000100007&lng=pt&tlng=pt.
- Bordini, G. S., & Sperb, T. M. (2012). Concepções de gênero nas narrativas de adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 738-746. Retirado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000400013>
- Borges, L. C., & Salomão, N. M. R. (2015). Concepções de desenvolvimento infantil e metas de socialização maternas em contexto não urbano. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 20(2), 114-125. Retirado de <https://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.2015.0013>
- Bortolini, A. (2015). O sujeito homossexual como tema de aula: limites e oportunidades didáticas, *Cadernos Pagu*, 45, 479-501.
- Brasil (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação.
- Brasil (2004). *Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação.
- Brasil (2010a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília, DF.
- Brasil (2010b). Ministério da Saúde. Departamento de DST Aids e Hepatites Virais. *PCAP: Pesquisa de Conhecimento Atitudes e Práticas na População Brasileira*. Brasília, DF.

- Brasil (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF.
- Brasil (2014). *Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil (2017). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>.
- Brasil. (1988). *Constituição da república federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, Brasília. Retirado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Brasil. (2009). Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep.
- Brasil. (2018). *Boletim Epidemiológico*. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Vigilância em Saúde, 49(27).
- Braz, F. S., & Salomão, N. M. R. (2002). A fala dirigida a meninos e meninas: Um estudo sobre *input* materno e suas variações. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15(2), 333-344.

- Brino, R. F., & Williams, L. C. A. (2008). Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil. *Educação & Realidade*, 33(2).
- Bronfenbrenner U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In: Lerner, R. M. (Ed.). *Handbook of Child Psychology*. 1, 993–1028. New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Bronfenbrenner. U. (2011). *Bioecologia do Desenvolvimento Humano: Tornando os Seres Humanos mais Humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruschini, C., & Amado, T. (1988). Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 64, 4-13.
- Cabral, C. S., & Heilborn, M. L. (2010). Avaliação das políticas públicas sobre educação sexual e juventude: da Conferência do Cairo aos dias atuais. In: Rumos para Cairo + 20: Compromissos do governo brasileiro com a plataforma da Conferência Internacional sobre população e desenvolvimento. Retirado de https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/cairo_spm.pdf
- Campos, L. F. L. (2004). *Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia*. Campinas: Editora Alínea.

- Carvalho, L. D. S., Assis, S. G. D., & Pires, T. D. O. (2017). Violência sexual em distintas esferas relacionais na vida de adolescentes. *Adolescência e saúde*, 14(1), 14-21.
- Cássio, F. L. (2018). Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. *Retratos da Escola*, 12(23), 239-254.
- Copetti, F., & Krebs, R. J. (2004). As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico. In: Koller, S. H. (Ed.). *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Deslandes, S. F., & Mendes, C. H. F. (2017). Violências sexuais na perspectiva do campo da saúde. In: Minayo, M. C. S., & Assis, S. G. (Orgs.). *Novas e velhas faces da violência no século XXI: visão da literatura brasileira do campo da saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 397-416.
- Dias, A. A. (2008). A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. In: Zenaide, M. N. T., Silveira, R. M. G., Dias, A. A. *Direitos Humanos: capacitação de educadores: Fundamentos culturais e educacionais da Educação em Direitos Humano*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2, 155-160.
- Diniz, P. K. D. C., & Salomão, N. M. R. (2010). Metas de socialização e estratégias de ação paternas e maternas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 20(46), 145-154.
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: Marinho-Araújo, C. M.

Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. Campinas: Editora Alínea.

Felipe, J. (1995). *Gênero e Sexualidade nas Pedagogias Culturais: Implicações para a Educação Infantil*, 195-110. Retirado de http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf.

Ferreira, A. B. H. (2008). *Miniaurélio: o minidicionário da língua português dicionário.* Curitiba: Positivo.

Figueiró, M. N. D. (2001). *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio.* Londrina: EDUEL.

Figueiró, M. N. D. (2006). Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. *Revista Linhas*, Florianópolis: UDESC, 7(1), 21. Retirado de <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323/1132>

Figueiró, M. N. D. (2009). Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL.

Figueiró, M. N. D. (2010). *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio.* Londrina: Eduel.

Fonseca, A. D., Gomes, V. L. O., & Teixeira, K. C. (2010). Percepção de adolescentes sobre uma ação educativa em orientação sexual realizada por acadêmicos(as) de enfermagem. *Escola Anna Nery*, Rio de Janeiro, 14(2), 330-337.

Furlanetto, M. F., Lauermann, F., da Costa, C. B., & Marin, A. H. (2018). Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 550-571. DOI <https://dx.doi.org/10.1590/198053145084>

- Furlani, J. (2007). Educação sexual: possibilidades didáticas. In: Louro, G. L.; Felipe, J., & Goellner, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gava, T., & Villela, W. V. (2016). Educação em Sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, (24).
- Gerhardt, E. T., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS.
- Gesser, M., Oltramari, L. C., & Panisson, G. (2015). Docência e concepções de sexualidade na educação básica. *Psicologia & Sociedade*, 27(3). DOI <https://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n3p558>
- Gomes R, Cecchetto, F. R., & Nascimento, M. (2017). Homens e violências: relações naturalizadas e desafiadoras para a saúde. In: Minayo, M. C. S., & Assis, S. G. (Orgs.). *Novas e velhas faces da violência no século XXI: Visão da literatura brasileira do campo da saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 187-201.
- Gomes, V. L. O. (2006). A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar de crianças em pré-escolas. *Texto e contexto em Enfermagem*, 15(1), 35-42.
- Gouveia, V. V., & Clemente, M. (2000). O individualismo-coletivismo no Brasil e na Espanha: Correlatos sociodemográficos. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 5(2), 317-346.
- Habigzang, L. F., Koller, S. H., Azevedo, G. A., & Machado, P. X. (2005). Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: aspectos observados em processos

- jurídicos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 341-348. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722005000300011>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In: Bear, G. G., & Minke, K. M. (Eds.). *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Harkness, S., & Super, C. M. (1994). Developmental niche: a theoretical framework for analyzing the household production of health. *Social Science and Medicine*, 38, 219-226.
- Harkness, S., & Super, C. M. (1996). Introduction. In: Harkness, S., & Super, C. M. (Orgs.). *Parents' Cultural Belief Systems: their origins, expressions, and consequences*. New York: The Guilford Press.
- Harkness, S., & Super, C. M. (2001). Culture and parenting. In Bornstein, M. H. (Ed.). *Handbook of parenting*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Harkness, S., & Super, C. M. (2013). Cultura e política no desenvolvimento na primeira infância. In: Tremblay, R. E., Boivin, M., & Peters, R. D. V. (Eds.). *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]*. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development e Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. Retirado de <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/Harkness-SuperPRTxp1.pdf>
- Hofstede, G. (2006). *National cultural dimensions*. Retirado de <http://geert-hofstede.com/national-culture.html>
- IBGE. (2018). Retirado de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/petrolina/panorama>
- Ivic, I. (2010). *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422. DOI: 10.1177/0022022105275959
- Kagitcibasi, C. (2007). *Family, self, and human development across cultures: Theory and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kagitcibasi, C. (2012). Sociocultural Change and integrative syntheses in human development: autonomous-related self and social-cognitive competence. *Child Development Perspectives*. 6(1), 5–11.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy: Heidi Keller's Contribution*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kobarg, A. P. R., Sachetti, V. A. R., & Vieira, M. L. (2006). Valores e crenças parentais: reflexões teóricas. *Journal of Human Growth and Development*, 16(2), 96-102. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000200010&lng=pt&tlng=pt.
- Kobarg, A. P., & Vieira, M. L. (2008). Crenças e práticas de mães sobre desenvolvimento infantil nos contextos rural e urbano. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 21(3), 401-408. DOI: 10.1590/S0102-79722008000300008
- Koller, S. H., & De Antoni, C. (2004). Violência intrafamiliar: Uma visão ecológica. In: Koller, S. H. (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 293-310.
- Kolody, H. (1994). *Sempre Poesia*. Antologia Poética. Curitiba: Ímã Publicidade.
- Knoblauch, Adriane. (2017). Religião, formação docente e socialização de gênero. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 899-914.
- Kramer, S. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, 27(96), 797-818.

- Landini, T. S. (2011). O professor diante da violência sexual. São Paulo: Cortez.
- Leme, V. B. R., Del Prette, Z. A. P., Koller, S. H., & Del Prette, A. (2016). Habilidades sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: análise e perspectivas. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 181-193. Retirado de <https://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015aop001>
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, E. S., & Maio, E. R. (2014). Educação para a sexualidade como estratégia de enfrentamento à violência sexual e sua importância na formação docente. In: Maia A. C. B., Ferrari, A., Doescher, A. M. L., Leão, A. M. C., Silva, B. O. S., Bianca Salazar Guizzo, B. S., ... & Picchetti, Y. P. *Educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. Da FURG, 249-262.
- Lordelo, E. R., Roethe, M., & Mochizuki, A. B. (2012). Metas de socialização em diferentes contextos. *Paidéia*, 22(51), 33-42.
- Louro, G. L. (2013). Currículo, gênero e sexualidade - O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: Louro, G. L., Felipe, J., & Goellner, S. V. (Eds.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 43-53.
- Louro, G. L. (2000). Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 25(2), 59-76.
- Louro, G. L. (2007). Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, 46, 201-218.
- Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Proposições*, 19(2), 17-23.
- Louro, G. L. (2012). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.

- Lucci, M. A. (2006). A proposta de Vygotsky: a psicologia sóciohistórica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2).
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: Dessen, M. A., & Costa, A. L. *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: ArtMed, 90-112.
- Madureira, A. F. A.; & Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia*, 23(3), 577-591. Retirado de <https://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-05>
- Maia, A. C. B. (2004). Orientação Sexual na escola. In: Ribeiro, P. R. M. *Sexualidade e Educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciências, 153-180.
- Maia, A. C. B. (2005). Abuso sexual infantil. In: Maia, A. C. B., Maia, A.F. (Eds.). *Sexualidade e infância*. Bauru: FC/UNESP: CECEMCA, 143-58.
- Maia, A. C. B., & Maia, A. F. (2005). O Processo de Repressão e Educação Sexual. In: Maia, A. C. B., & Maia, A. F. *Sexualidade e infância*. São Paulo: CECEMCA, 47-64.
- Maia, A. C. B., Eidt, N. M., Terra, B. M., & Maia, G. L. (2012). Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 151-156.
- Maia, A. C. B., Pastana, M., Pereira, P. C., & Spaziani, R. B. (2011). Projeto de intervenção em educação sexual com Educadoras e alunos de uma pré-escola. *Revista Ciência em Extensão*, 7(2), 115-129.
- Martins, A. S., Horta, N. C., & Castro, M. C. G. (2013). Promoção da saúde do adolescente em ambiente escolar. *Revista de APS*, 16(1).

- Martins, G. D. F., & Vieira, M. L. (2010). Desenvolvimento humano e cultura: integração entre filogênese, ontogênese e contexto sociocultural. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 15(1), 63-70. Retirado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100009>
- Martins, L. M., & Rabatini, V. G. (2011). A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. *Revista Psicologia Política*, 11(22), 345-358. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&tling=pt.
- Meira, M. E. M., Queiroz, A. B., Oliveira, I. A., Moraes, R. Q., & Oliveira, T. H. (2006). Psicologia Escolar, desenvolvimento humano e sexualidade: projetos de orientação sexual em instituições educacionais. *Revista Ciência em Extensão*, 2(2), 21.
- Mello, S. A. (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, 25, (1).
- Meyer, D. E. (2013). Gênero e educação: teoria e política. In: Louro, L. G., Felipe, J., & Goellner, S. V. (Eds.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 11-29.
- Miller, A. M., & Harwood, R. L. (2001). Long-term socialization goals and the construction of infants' social networks among middle class anglo and puerto rican mothers. *International Journal of Behavioral. Development*, 25, 450-457.
- Moinhos, M., Lordelo, E., & Moura, M. (2007). Metas de socialização das mães baianas de diferentes contextos sócio-econômicos. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, 17(1), 114-125.
- Moizés, J. S., & Bueno, S. M. V. (2010). Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. *Revista da Escola de*

Enfermagem da USP, 44(1), 205-212. Retirado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342010000100029>

Moreira, L. V. C., & Lordelo, E. R. (2002). Creche em ambiente urbano pobre: ressonâncias no ecossistema desenvolvimental. *Interação em Psicologia*, 6(1), 1-13.

Moura, A., Pacheco, A., Dietrich, C., & Zanella, A. (2011). Possíveis contribuições da psicologia para a educação sexual em contexto escolar. *Psicologia Argumento*, 29(67). Retirado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20217>

Nardi, H.C., & Quartiero, E. (2012). Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, (11), 59-87. Retirado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-64872012000500004>

Nylander, P. I. A., Santos, R. C. B., Magalhães, L. S., Afonso, T., & Cavalcante, L. I. C. (2012). Educadores infantis: aspectos da formação profissional e do trabalho em creche. *Temas em Psicologia*, 20 (2), 571–584. Retirado de http://www.temasempsicologia.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=20

O'connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 87.

Oliveira, E. A., Frizzo, G. B., & Marin, A. H. (2000). Atitudes maternas diferenciais para com meninos e meninas de quatro e cinco anos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 363-371.

Papalia, D. E., & Feldman R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Paschoal, J., & Machado, M. (2009). A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, 9(33), 78-95. Doi: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>
- Pasqualini, J. C. (2010). O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: Duarte, N., & Martins, L. M. (Eds.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., & Koller, S. H. (2016). A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391-402.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2007). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(3), 405-416. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009>
- Poletto, R. C., & Koller, S. H. (2002). Rede de apoio social e afetivo de crianças em situação de pobreza. *Psico-PUCRS*, 33 (1), 151-176.
- Prati, L. E., Couto, M. C. P., Moura, A., Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 160-169. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000100020>
- Quirino, G. S., & Rocha, J. B. T. (2012). Sexualidade e educação sexual na percepção docente. *Educar em Revista*, (43), 205-224. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000100014>
- Rabelo, A. O., & Martins, A. M. (2010). A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: *VI Congresso Luso-Brasileiro*

de *História da Educação*, FCT, 6167-6176. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/266244820_A_MULHER_NO_MAGISTERIO_BRASILEIRO_UM_HISTORICO_SOBRE_A_FEMINIZACAO_DO_MAGISTERIO

- Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2013). Desenvolvimento infantil: concepções e práticas de educadoras em creches públicas. *Psicologia: teoria e prática*, 15(3), 200-213. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000300015&lng=pt&tlng=pt
- Ribas, A. F. P., & Moura, M. L. S. (2006). Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 129-138. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000100015>
- Ribeiro, A., Lima, E., & Valiengo, A. (2013). Relações na escola da infância: perspectivas teóricas e didático-pedagógicas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 18(2), 139-149. Doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v18n2a2023>
- Ribeiro, M. (2009). *Conversando com seu filho sobre sexo*. São Paulo: Editora Academia de Inteligência.
- Ribeiro, P. R. C., Souza, N. G. S., & Souza, D. O. (2004). Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Estudos Feministas*, 12(1), 109-129. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2004000100006>
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed.

- Rosa, E. M. & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory & Review* 5, 243–258. DOI: 10.1111/jftr. 12022.
- Santos, B. R., & Ippolito, R. (2009). *Guia de referência – Construindo uma cultura de prevenção à violência sexual*. São Paulo: Childhood – Instituto WCF-Brasil: Prefeitura da cidade de São Paulo/Secretaria da Educação.
- Santos, E. R. F., Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2015). Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 189-209. Retirado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-9187201500200010&lng=pt&tlng=pt.
- Schmickler C. M. (2006). *O protagonista do abuso sexual: sua lógica e estratégias*. Chapecó: Argos.
- Scott, J. (1990). Gênero: Uma categoria útil de Análise Histórica. *Educação e Realidade*, 1(2), 5-22.
- Seabra-Santos, M. J., & Gaspar, M. F. (2012). Pais, educadores e testes: Estão de acordo na avaliação de aptidões de crianças pré-escolares? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25,203-211.
- Seidl-de-Moura, M. L., de Carvalho, R. V. C., & Vieira, M. L. (2013). Brazilian mothers' cultural models: Socialization for autonomy and relatedness. In: *Parenting in South American and African contexts*. Doi: <https://doi.org/10.5772/57083>
- Seidl-de-Moura, M. L., Fioravanti-Bastos, A. C., Carvalho, R. V. C., & Ziviani, C. (2013). Adaptação brasileira das Escalas de Self Autônomo, Relacionado e Autônomo-Relacionado de Ç. Kağıtçıbaşı. *Avaliação Psicológica*, 12(2), 193-

201. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000200010&lng=pt&tlng=pt.

Seidl-de-Moura, M. L., Ribas, Castro, R., Piccinini, C. A., Bastos, A. C. S., Magalhães, C. M. C., Vieira, M. L., Salomão, N. M. R., Silva, A. M. P. M., & Silva, A. K. (2004). Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(3), 421-429. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300004>

Senkevics, A. S., & Carvalho, M. P. (2016). "O que você quer ser quando crescer?". Escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(245), 179-194. Retirado de <https://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/380613879>

Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2012). *Psicologia do desenvolvimento: Infância e adolescência*. São Paulo: Cengage Learning.

Silva, M. C. P. (2007). Diálogo sobre sexualidade: da curiosidade à aprendizagem. In: Silva, M. C. P. (Org.). *Sexualidade começa na infância*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Sousa, L. C. B. (2016). *Nichos de desenvolvimento infantil: um estudo com mães e educadoras de creches em contexto não urbano* (Tese de Doutorado em Psicologia Social). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

Souza, M. P. R. D. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)*, 13(1), 179-182.

Spaziani, R. B., & Maia, A. C. B. (2015). Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras. *Revista*

- Psicopedagogia*, 32(97), 61-71. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000100007&lng=pt&tlng=pt.
- Super, C. M., & Harkness, S. (2002). Culture Structures the Environment for Development. *Human Development*, 45, 270–274.
- Super, C. M., Harkness, S., Barry, O., & Zeitlin, M. (2011). Think locally, act globally: Contributions of African research to child development. *Child Development Perspectives*, 5(2), 119-125.
- Tardif, M. (2000). Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: Silva, A. M. M., Monteiro, A. M., Moreira, A. F. B., Veiga, I. P. A., Santos, L. L. C., Libâneo, J. C.... & Candau, V. M. Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A.
- Valente, G. (2014). Pluralidade religiosa e religião no ambiente escolar. In: GHANEM, Elie; NEIRA, Marcos Garcia (Org.). Educação e diversidade cultural no Brasil: ensaios e práticas. Araraquara: Junqueira e Marin, p. 79-99.
- Vasconcellos, V. M. R., Aquino, L. M. M. L., & Dias, A. A. (2008). Educação Infantil: pesquisas e temas. In: Vasconcellos, V. M. R., Aquino, L. M. M. L., & Dias, A. A. *Psicologia e Educação infantil*. Araraquara: Juqueira&Marin.
- Vasconcelos, A. C. S., Monteiro, R. J. S., Facundes, V. L. D., Trajano, M. F. C., & Gontijo, D. T. (2016). Eu virei homem!: A construção das masculinidades para adolescentes participantes de um projeto de promoção de saúde sexual e reprodutiva. *Saúde e Sociedade*, 25(1), 186-197. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902016145555>
- Vasconcelos, D. C. (2017) *Concepções de mães, pais e educadoras sobre desenvolvimento infantil e gênero* (Tese de Doutorado em Psicologia Social). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

- Vasconcelos, D. C., Santana, I. O., & Borges, L. C. (2015). O trabalho da educadora na creche: uma revisão sistemática. *Psicologia da Educação*, (40), 77-85. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Vianna, C. P. (2002). O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, (17-18), 81-103. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>
- Vianna, C., & Finco, D. (2009). Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, (33), 265-283. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>
- Vieira, M. L., Crepaldi, M. A., Bossardi, C. N., Gomes, L. B., Bolze, S. D. A., & Piccinini, C. A. (2013). Paternity in the Brazilian context. In: *Parenting in South American and African Contexts*.
- Vieira, P.M., & Matsukura, T.S. (2017). Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 453-474. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226923>
- Vygotsky, L. S. (1991) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wagner, A., Tronco, C. B., Gonçalves, J. S., Demarchi, K. A., & Levandowski, D. C. (2012). Projetos para os filhos e estratégias de socialização: a perspectiva de pais e mães. *Psicologia & Sociedade*, 24(1), 122-129.

Anexo A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO VALE DO SÃO
FRANCISCO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação sexual: concepções de educadores da educação infantil do município de Petrolina/PE.

Pesquisador: ELAINE GASQUES RODRIGUES TREVISAN

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74921217.0.0000.5196

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.276.502

Apresentação do Projeto:

1. O projeto de pesquisa está ligado ao Mestrado de Psicologia da Univasf e a sua equipe executora é composta por: (Elaine Gasques Rodrigues Trevisan e Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa). O projeto contempla todas as seções essenciais para a análise ética, estando em conformidade com os preceitos da Resolução 510/16.

Objetivo da Pesquisa:

2. Os objetivos estão bem delineados, são exequíveis, estão em acordo com a metodologia proposta e podem ser atingidos no prazo estipulado pelo cronograma.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

3. Foi realizada uma análise dos riscos pertinente, com previsão de estratégias para minimizá-los, assim como foram apresentados os potenciais benefícios que a pesquisa pode propiciar aos seus participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

4. O projeto apresenta adequadamente os seguintes itens: tema, objeto da pesquisa, relevância social, local de realização da pesquisa, população a ser estudada, garantias éticas aos participantes da pesquisa, método a ser utilizado, cronograma, orçamento, critérios de inclusão e não inclusão dos participantes da pesquisa, critérios de encerramento ou suspensão de pesquisa e

Endereço: Avenida José de Sá Maniçoba, s/n
Bairro: Centro **CEP:** 56.304-205
UF: PE **Município:** PETROLINA
Telefone: (87)2101-6896 **Fax:** (87)2101-6896 **E-mail:** cedepe@univasf.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO VALE DO SÃO
FRANCISCO



Continuação do Parecer: 2.276.502

divulgação dos resultados do estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

5. Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados adequadamente.

Recomendações:

6. Recomendo que este projeto de pesquisa seja APROVADO pelo CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

7. O projeto atende satisfatoriamente a todos os critérios de análise ética e recomendamos a sua aprovação. O projeto atende satisfatoriamente a todos os critérios de análise ética e recomendamos a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

É com satisfação que informamos formalmente a V^a. Sr^a. que o projeto "Educação sexual: concepções de educadores da educação infantil do município de Petrolina/PE" foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVASF. A partir de agora, portanto, o vosso projeto pode dar início à fase prática ou experimental. Informamos ainda que no prazo máximo de 1 (um) ano a contar desta data deverá ser enviado a este comitê um relatório sucinto sobre o andamento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_987299.pdf	31/08/2017 20:21:55		Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_compromisso.pdf	31/08/2017 15:35:57	ELAINE GASQUES RODRIGUES TREVISAN	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	31/08/2017 15:34:54	ELAINE GASQUES RODRIGUES TREVISAN	Aceito
Outros	carta_esc_vivencia.pdf	31/08/2017 15:33:07	ELAINE GASQUES RODRIGUES TREVISAN	Aceito
Outros	carta_esc_saber.pdf	31/08/2017 15:32:35	ELAINE GASQUES RODRIGUES TREVISAN	Aceito

Endereço: Avenida José de Sá Maniçoba, s/n

Bairro: Centro

CEP: 56.304-205

UF: PE

Município: PETROLINA

Telefone: (87)2101-6896

Fax: (87)2101-6896

E-mail: cedep@univasf.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO VALE DO SÃO
FRANCISCO



Continuação do Parecer: 2.276.502

Outros	carta_sec_mun_ed.pdf	31/08/2017 15:32:03	ELAINE GASQUES RODRIGUES TREVISAN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_mestrado_elaine_trevisan.pdf	31/08/2017 15:30:59	ELAINE GASQUES RODRIGUES TREVISAN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	31/08/2017 15:30:13	ELAINE GASQUES RODRIGUES TREVISAN	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	31/08/2017 15:27:51	ELAINE GASQUES RODRIGUES TREVISAN	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	31/08/2017 15:26:53	ELAINE GASQUES RODRIGUES TREVISAN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PETROLINA, 14 de Setembro de 2017

Assinado por:
Alvaro Rego Millen Neto
(Coordenador)

Endereço: Avenida José de Sá Maniçoba, s/n
Bairro: Centro **CEP:** 56.304-205
UF: PE **Município:** PETROLINA
Telefone: (87)2101-6896 **Fax:** (87)2101-6896 **E-mail:** cedep@univasf.edu.br

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO

COLEGIADO DE PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

O sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: *“Educação sexual: concepções de educadores da educação infantil do município de Petrolina/PE”*, **com o objetivo principal de** analisar as concepções dos educadores do ensino infantil sobre educação sexual no contexto escolar. A pesquisa contará com vinte participantes, sendo dez educadores do ensino infantil e fundamental I de escolas municipais e dez educadores do ensino infantil e fundamental I de escolas particulares.

A referida pesquisa é de responsabilidade e está sendo desenvolvida por Elaine Gasques Rodrigues Trevisan, discente de pós-graduação em Psicologia na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), sob orientação da Prof^a Dr^a Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética da Univasf (CEP-UNIVASF) que é um órgão colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem a função de

defender e proteger o bem-estar dos indivíduos que participam de pesquisas científicas.

Sua participação é voluntária, ou seja, você poderá optar por participar ou não da pesquisa e também retirar sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou risco. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir de continuar participando. Contudo, destacamos que sua participação é muito importante para a execução da pesquisa. Destaca-se que a pesquisa não prevê qualquer tipo de dano material ao participante uma vez que a pesquisadora responsável assumirá todas as despesas.

Ao participar desta pesquisa a você não terá nenhum benefício direto e a legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa. No entanto, caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial, em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização e ressarcimento dos gastos, de acordo com a legislação vigente. Espera-se que este estudo possibilite reflexões sobre a temática da educação sexual, inserindo-a em um espaço de reflexão e diálogo. **Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.**

A sua participação não infringe as normas legais e éticas, e os riscos que o presente estudo apresenta são mínimos, restringindo-se possivelmente a um constrangimento que você poderá sentir ao conversar sobre a temática, caso isto ocorra, a pesquisadora estará atenta para acolher e compreender o momento, interrompendo a entrevista e avaliando junto com você a possibilidade de suspender sua participação no estudo, levando-se em consideração o seu bem-estar. Caso

necessário, e se você apresentar algum mal-estar em decorrência da entrevista e que persista após todos os procedimentos de acolhimento, lhe será garantido assistência integral e imediata, pelo tempo em que se fizer necessário, para que haja o restabelecimento de quaisquer danos que se instaurarem em decorrência de sua participação no estudo.

A interrupção da coleta de dados poderá ocorrer também mediante solicitação justificada da Secretaria Municipal de Educação e das escolas particulares que estão participando, bem como por interesse seu, mesmo que posterior à entrevista, venha a solicitar a retirada de sua colaboração.

Além disso, para minimizar tais riscos, a pesquisadora foi treinada para realizar a coleta de dados, e a pesquisa será realizada em um local reservado, confortável, em que se possa preservar os sigilos das informações que você apresentar durante a realização da coleta de dados.

Desse modo, os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução 510/2106 do Conselho Nacional de Saúde. A sua participação se dará a partir das respostas ao questionário sociodemográfico e a um roteiro de entrevista semiestruturado sobre como você percebe a questão da educação sexual no ambiente escolar. As informações colhidas através da entrevista individual serão gravadas, caso autorizada por você, e durará em torno de 40 minutos, haja vista a sua disponibilidade. Os dados serão armazenados em arquivos digitais, mas somente terão acesso a eles a pesquisadora responsável e a orientadora desse projeto. Dessa maneira, serão resguardados o sigilo e a privacidade dos dados.

Os resultados serão divulgados por meio da publicação em artigos científicos e será realizada uma devolutiva, por meio de relatório, à Secretaria Municipal de Educação de Petrolina e às Escolas particulares participantes, desde que fique resguardado o seu anonimato. Vale salientar que você poderá solicitar mais informações sobre a pesquisa, através do telefone do Colegiado de Psicologia da UNIVASF, (87) 2101-6868, em horário comercial ou por email: elainegasques@hotmail.com, no qual posso lhe dar todas as informações a respeito deste estudo em qualquer momento ou inclusive para retirar o seu consentimento. O presente documento, que será assinado, caso concorde em participar do estudo, é confidencial, e está sendo elaborado em duas vias, das quais uma ficará com você.

Sendo o que se apresenta, contamos com sua participação.

Elaine Gasques Rodrigues Trevisan- Pesquisadora Responsável/Mestranda

Profª Drª Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa – Orientadora

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Uma via desse termo será entregue a você, com sua assinatura e com a assinatura da pesquisadora responsável e da orientadora.

Caso não haja nenhuma dúvida, preencha, por favor, os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO

Confirmo que recebi uma via deste termo de consentimento, devidamente assinada por mim, pela pesquisadora e orientadora, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Confirmo ter compreendido todas as informações acima descritas e, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Petrolina, ____ de _____ de 2017.

Orientadora: Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa / Telefone: (87) 2101-6868 - E-mail luciborges@gmail.com

Pesquisadora Responsável: Elaine Gasques Rodrigues Trevisan/Telefone: (87) 9 9967-3050 - E-mail: elainegasques@hotmail.com

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o CEDEP/UNIVASF Comitê de Ética e Deontologia em Estudos e Pesquisa. Endereço: Rua José de S Maniçoba S/N, Centro – Petrolina – PE. Fone: (87) 2101-6896 E-mail: cep@univasf.edu.br / Site: <http://www.graduacao.univasf.edu.br/cedep/> O qual tem como coordenadora a professora. Dra. Luciana Duccini - Coordenadora do CEDEP e e como vice-coordenador, o professor Dr. Rodolfo Araújo da Silva Vice - Coordenador do CEDEP.

Apêndice B - Questionário Sociodemográfico

Questionário Sociodemográfico

- Idade:
- Estado civil:
- Filhos: Sim () Não ()
- Se sim, idade e sexo dos filhos
- Religião:
- Renda familiar:
- Escolaridade:
- Tempo de atuação na área educacional:

Apêndice C - Roteiro da Entrevista

Roteiro de entrevista

- 1) O que você entende por “Educação Sexual”?
- 2) Para você, qual o papel da “Educação sexual” no desenvolvimento infantil?
- 3) O que você entende por “gênero”?
- 4) Como é, para você, falar sobre sexualidade?
- 5) O tema sexualidade e gênero deve ser abordado no ambiente escolar? Como?
Por qual profissional?
- 6) Você já presenciou/vivenciou alguma situação que envolve sexualidade e gênero no ambiente escolar? Como foi sua reação/abordagem?
- 7) Você acredita que, ao trabalhar a educação sexual com crianças, está promovendo algum tipo de prevenção? Qual?
- 8) Para você, quais são os papéis esperados para as meninas?
- 9) Para você, quais são os papéis esperados para os meninos?
- 10) O que você espera do futuro dos seus alunos (meninos)?
- 11) O que você espera do futuro de suas alunas (meninas)?