

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

PAULO AUGUSTO ALVES PEREIRA

**SOBRE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS:
PODEM AS PROFESSORAS FALAR?**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo

2025

PAULO AUGUSTO ALVES PEREIRA

**SOBRE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS:
PODEM AS PROFESSORAS FALAR?**

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

São Paulo

2025

Pereira , Paulo Augusto Alves
Sobre Educação em Sexualidade nas Escolas Públicas: podem as professoras falar?. / Paulo Augusto Alves Pereira . -- São Paulo: [s.n.], 2025.
154p. il. ; 21x29,7 cm.

Orientador: Fernanda Coelho Liberali .
Trabalho Final (Mestrado Profissional) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós Graduação em Educação: Formação de Formadores, 2025.

1. formação docente . 2. educação em sexualidade . 3. recursos pedagógicos. 4. identidades interseccionais . I. Liberali , Fernanda Coelho . II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. III. Título.

CDD

PAULO AUGUSTO ALVES PEREIRA

**SOBRE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS:
PODEM AS PROFESSORAS FALAR?**

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

Aprovação em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali (Orientadora)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Laurizete Ferragut
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Patricia Hetti
Universidade de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Sonia Maria, minha mãe e conselheira, atualmente graduanda em Educação Física, aos 72 anos, que, com suas rezas e oferendas, protegeu-me e permitiu que eu chegasse até aqui. Nunca foi sorte!

Sempre foram Deusas, Deuses, Guias e Orixás!

À Maria Denozir Juvêncio Lara e Eugênio de Lara Filho, Madinha e Gêzinho, que nos deram acolhimento no momento mais difícil de nossas vidas. O abandono parental na infância pode abrir caminhos para violências profundas que, muitas vezes, antecedem a própria morte. A vocês, nossa gratidão imensa. Obrigado, obrigado, obrigado!

À Zelia Martins, minha esposa, companheira e cúmplice, por permitir e acreditar em mais esse desafio e investimento de tempo e recursos.

Aos meus filhos, por serem três caras maravilhosos. Versões muito melhoradas e diferenciadas de mim. Motivo de orgulho!

Aos “compas” de estudos e dos movimentos sociais: professores da E. E. José Carlos da Silva Junior (Caieiras), Quilombaque (Perus), UNEafro, Peregum, Ação Educativa, IFSP e USP Escola!

Aos diretores da escola onde atuo, Alci e Bruno, pelo incentivo.

Aos educadores que não são propriamente professores, mas Agentes de Organização Escolar, da limpeza, da cozinha, da manutenção, do apoio à inclusão e da UBS Vila dos Pinheiros, que, por muitas vezes, são nossos olhos e ouvidos agindo na prevenção ou na denúncia de injustiças envolvendo crianças e adolescentes.

À professora e amiga Gisele Ferreira (USP Escola), que foi e continua sendo inspiração nos estudos sobre Gênero e Educação.

Aos colegas da PUC-SP Turma 13, especialmente, ao “Brooklyn 1984”.

A todas as professoras do Formep e a Carlos Giovanazzo, do EHPS.

À Profa. Lauri, que me acompanhou desde a primeira Mostra, Qualificação, até a Banca final, por sua vitalidade e por sua visão generosa sobre meu objeto de pesquisa e suas possibilidades.

A quem incentivou, leu, ouviu e deu retorno quando a pesquisa era só um esboço: Mari, Toninho, Lu, Su, Paulinha, Hugo, Malê, Aimê, Irinilza, Guiniver, Edinho, Martinha, Paula, Gláucia, Paulinha, Ka, Naty, Helena.

À professora e amiga Dra. Patrícia Hetti, por confiar no meu trabalho como pesquisador acadêmico e investir nele, dizendo que havia possibilidades para um mestrado desde os dias mais tristes da pandemia da covid-19 até a Banca final.

À “IA”, Profa. Wanda MarIA, que, por seu posicionamento político durante a pandemia, foi decisiva para minha escolha pela PUC-SP e por ter feito a ponte com minha orientadora, Fernanda Liberali. Por isso, agradeço.

À Fê, minha orientadora e inspiradora, aos seus orientandos e orientandas, admiradores e admiradoras que chegaram antes mim e acolheram-me no LAEL. Em especial, à Sandra Santella pela paciência e incentivo!

Por fim, ao primeiro com quem conversei depois dos monitores na portaria e nos corredores da PUC: Humberto Silva. Mais do que um assistente de coordenação, Humberto é alguém que conhece não só os detalhes técnicos do programa de mestrado, mas também as dificuldades que pessoas como eu/nós enfrentam numa instituição elitizada. Uma figura atenciosa, elogiada com frequência por estudantes e professores, que viu possibilidades que eu ainda não via logo no primeiro diálogo, num papo que parecia uma entrevista, porém era uma convocação. Obrigado mesmo, mano!

Esse trabalho é resultado da participação de muitas vozes, gestos e mãos.

PEREIRA, Paulo Augusto Alves. **Sobre Educação em Sexualidade nas Escolas Públicas: podem as professoras falar?** 2025. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa analisou de que maneira um jogo educativo que aborda as temáticas de Gênero, Sexualidade, Diversidade e Interseccionalidade promove a construção de espaços dialógicos e crítico-reflexivos na prática docente, com fundamentação em Vygotsky, que compreende o jogo como ferramenta histórica e cultural de transformação pedagógica. Como metodologia, utilizou-se a Pesquisa Crítico-Colaborativa (PCCol), que valoriza o diálogo, a coautoria entre pesquisador e participantes e a transformação das práticas educativas. Com tal perspectiva, o jogo “Vamos falar de gênero e sexualidade na escola” — composto de 54 cartas com situações-problema e questões para reflexão — promoveu escuta ativa e debate entre educadores. Para viabilizar a pesquisa foram definidos dois instrumentos centrais de produção e coleta de dados articulados com a abordagem crítico-colaborativa: (a) oficina pedagógica, na qual o jogo educativo foi aplicado com professoras e professores de uma escola estadual na cidade de Caieiras, possibilitando a observação das interações, registros em diário de campo e anotações colaborativas; e (b) questionário semiestruturado que foi aplicado aos participantes após a oficina, a fim de identificar percepções, aprendizados e possíveis transformações nas concepções sobre gênero, sexualidade e prática docente. Articulando as teorias de Vygotsky, Freire e bell hooks, o estudo defende uma formação docente emancipadora, inclusiva e antidiscriminatória. Os resultados indicaram a importância de ampliar a formação contínua, investir na produção e aquisição de materiais didáticos e criar espaços formativos e crítico-reflexivos que fortaleçam práticas docentes transformadoras e comprometidas com os Direitos Humanos.

Palavras-Chave: formação docente; educação em sexualidade; recursos pedagógicos; identidades interseccionais.

PEREIRA, Paulo Augusto Alves. **On Sexuality Education in Public Schools: Can teachers Speak?** (2025) 154 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Education: Training of Trainers) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2025.

ABSTRACT

This research seeks to analyse how an educational game addressing the themes of Gender, Sexuality, Diversity, and Intersectionality promotes the construction of dialogical and critical-reflective spaces within teaching practice. The work is grounded in Vygotsky's theoretical framework, which understands the game as a historical and cultural tool for pedagogical transformation. The methodology adopted was the Critical-Collaborative Research (PCCol), which values dialogue, co-authorship between researchers and participants, and the transformation of educational practices. The game "*Let's Talk About Gender and Sexuality at School*" consists of 54 cards featuring problem situations and reflection questions that foster active listening and debate among educators. Two main instruments for data production and collection were established to conduct the research, aligned with the critical-collaborative approach. The first was (a) a pedagogical workshop in which the educational game was applied to teachers from a public school in the city of Caieiras (SP, Brazil), allowing observation of interactions, field diary entries, and collaborative notes. The second instrument was (b) a semi-structured questionnaire administered to participants after the workshop, aiming to identify perceptions, learning outcomes, and possible transformations in conceptions of gender, sexuality, and teaching practice. Drawing on the theories of Vygotsky, Freire, and bell hooks, the study advocates for an emancipatory, inclusive, and anti-discriminatory teacher education. The results suggest the importance of expanding continuous teacher training, investing in the production and acquisition of didactic materials, and creating formative and critical-reflective spaces that strengthen transformative teaching practices committed to Human Rights.

Keywords: teacher education; sexuality education; pedagogical resources; intersectional identities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Carta 44	15
Figura 2 – Carta 42	23
Figura 3 – Carta 48	24
Figura 4 – Desenho técnico da morsa, morsa depois de pronta e morsa em uso.....	39
Figura 5 – Jogo de cartas “Sexualidade para adolescentes”	40
Figura 6 – Jogo de cartas “Emancipação: jogando contra o machismo”	40
Figura 7 – Professora Placco à esquerda durante os seminários — maio 2024.....	41
Figura 8 – Embalagem do jogo antes da impressão	43
Figura 9 – Verso da embalagem para 2ª impressão	44
Figura 10 – <i>Card</i> do evento de lançamento do jogo.....	44
Figura 11 – Paulo Perê e Gy Ferreira no evento.....	45
Figura 12 – Diagrama inspirado pelo triângulo de Engeström (1987).	53
Figura 13 – Carta 47	53
Figura 14 – Carta 49.	56
Figura 15 – Diagrama inspirado na Interseccionalidade, por Crenshaw (1989).	57
Figura 16 – Carta 50.	64
Figura 17 – Habilidades em Ciências 8º ano do Ensino Fundamental	94
Figura 18 – Respeito às diversidades 8º Ano Aula 20 – 3º bimestre (2023)	95
Figura 19 – 8º ano Aula 27 Ensino Fundamental: Anos Finais (2024)	96
Figura 20 – 8º ano “Diferentes manifestações da sexualidade humana” (2025)	96
Figura 21 – Sala de oficina.....	107
Figura 22 – Orientação das pessoas de 18 anos ou mais (%) 2019.	112
Figura 23 – Carta 43.	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas correlatas	27
Quadro 2 – Histórico do jogo.....	46
Quadro 3 – Perfil dos entrevistados	49
Quadro 4 – Diversidade de gênero e papéis sociais em diferentes culturas	69
Quadro 5 – Marcos legais e institucionais	92
Quadro 6 – Objetivos, categorias e indicadores da pesquisa	104

LISTA DE SIGLAS

ABC	Santo André, São Bernardo e São Caetano
AIC	Academia Internacional de Cinema
Aids	Acquired Immunodeficiency Syndrome
ATPC	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C.A.S.A	Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
CEA	Centro de Estudos Africanos
CGP	Coordenador de Gestão Pedagógica
CMSP	Centro de Mídias de São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTA	Criminal Tribes Act
D.E.	Diretoria de Ensino
DICR	Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EAD	Ensino a Distância
EDEPE	Escola da Defensoria Pública
EF	Ensino Fundamental
EHPS	Educação, História, Política e Sociedade
EJA	Educação para Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
HIV	Human Immunodeficiency Virus
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LACE	Linguagem em Atividades no Contexto Escolar
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Transgênero/Travesti, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais, “+” simbolizando outras identidades não cis-heteronormativas
MEC	Ministério da Educação
MRC	Movimento de Reorientação Curricular
NCN	Núcleo de Consciência Negra da USP
PCCOL	Pesquisa Crítica de colaboração
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Programa Nacional de Educação
PUC-CP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAP	Rhythm and Poetry ou Ritmo e Poesia
Secad	Secretaria Nacional do Cadastro Único
Seduc-SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem
SPET	São Paulo Escola de Teatro
TASHC	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual do Maranhão
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNEafro	União de Núcleos de Educação Popular para Negras, Negros e Classe Trabalhadora
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Uninove	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	De jovem ativista a formador de formadores	14
1.2	Do problema ao tema: educação em sexualidade e pesquisas anteriores ...	20
1.3	As pesquisas que vieram antes	26
1.4	Objetivo Geral.....	35
1.5	Objetivos Específicos	35
2	O JOGO EDUCATIVO	38
2.1	Histórico do jogo: necessidade, concepção e descrição	38
2.2	Escola José Carlos e os Professores-Jogadores	47
2.3	Caracterização dos entrevistados da E. E. José Carlos	48
3	REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO	51
3.1	Identidade cultural e identidade profissional.....	51
3.2	Identidades interseccionais na escola	57
3.3	Podem as professoras falar sobre gênero na sala de aula?.....	60
3.4	Movimento de mulheres e suas contribuições para a Escola Pública	70
4	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE	78
4.1	Práticas colaborativas e transformação.....	80
4.2	O CGP e sofrimento ético-político	82
5	MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE	90
5.1	Marcos Legais da Educação em Sexualidade no Brasil	90
6	METODOLOGIA E ANÁLISE DA PESQUISA	98
6.1	Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol).....	98
6.2	Procedimentos de produção e coleta de dados.....	100
6.3	Procedimentos de análise e interpretação (DICR)	101

6.4	Garantias de credibilidade	104
7	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	106
7.1	A oficina: o jogo educativo	106
7.1.1	Síntese interpretativa da Oficina “O Jogo Educativo” à luz das Categorias Analíticas da Interpretação	118
7.1.2	Síntese crítica e interpretativa	121
7.2	Questionário aplicado com o grupo ATPC	123
7.2.1	Síntese interpretativa do Questionário aplicado com o grupo ATPC	132
7.2.2	Síntese crítica e interpretativa	134
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
	REFERÊNCIAS	140
	APÊNDICE A – AS 54 CARTAS PARA SEREM IMPRESSAS	146

1 INTRODUÇÃO

1.1 De jovem ativista a formador de formadores

Mais do que qualquer outro homem negro que já atingiu o poder em nossa nação, Malcolm X incorporou a recusa do homem negro em permitir que sua identidade fosse definida por um sistema de dominação de raça, gênero e classe (hooks, 2022, p. 34).

Esta pesquisa nasce de um duplo incômodo: de um lado, a recusa pessoal em ser reduzido por um sistema racista, classista e patriarcal, como destaca hooks (2022) quanto à resistência de Malcolm X, ídolo da minha geração, em trecho extraído de seu livro “We Real Cool” (“A gente é da hora”, 2022); de outro, o compromisso ético e afetivo de reconstruir uma masculinidade negra que se disponha a aprender com a potência das mulheres negras que até aqui marcaram minha trajetória.

Sou um homem negro de 48 anos presenteado com três filhos que me dão muito orgulho! Kalli, 29 anos; Icaro, 26; e, Hermano, 19. Eles¹ foram criados por mães e avós maravilhosas. Mulheres negras que contribuíram muito para a minha autorreflexão e reconhecimento de imperfeições, partindo de suas observações e chamadas de atenção, que ora me causavam desconforto, ora me faziam compreender a importância da responsabilidade, não só com as crianças, mas principalmente comigo mesmo. Sonia, minha mãe, Denozir, minha madrinha, Zuleide e Cândida, avós dos meus filhos, foram mulheres que se comprometeram com a minha formação como jovem pai aos 18 anos. Suas “repreensões”, “ameaças”, “conselhos”, “provérbios”, “rezas”, “orações”, “exemplos” e “afetos” fizeram-me entender a importância da minha presença na vida das crianças e ter certeza de que todas as más decisões que eu tomasse seriam refletidas na vida deles. Isso ressignificou minha existência.

Meu progenitor, hoje um pastor evangélico doente, abandonou a mim, meus dois irmãos — quando éramos muito pequenos — e minha mãe, então, deixando-nos numa situação financeira muito difícil. Naquela época, ainda, não havia leis específicas que responsabilizassem a família pelo cuidado com sua prole, assim como

¹ Reconhecemos a importância do debate sobre o uso de pronomes neutros e da linguagem inclusiva. Contudo, nesta pesquisa, optou-se por utilizar apenas as flexões masculinas e/ou femininas para manter a fluidez textual (seguindo os padrões da norma culta da língua e contexto oracional), com o compromisso de aprofundar essa temática em produções futuras.

não seria possível obrigar aquele homem a amar seus três filhos e esposa. Ele seguiu sua vida e devo deixar registrado que esse afastamento foi das melhores coisas que minha mãe e tia-avó puderam nos proporcionar.

Figura 1 – Carta 44

44. “Filho, é fácil qualquer um faz,
mas criá-los, não, você não é capaz.
Ele nasce, cresce e o que acontece?
Sem referência a seguir, sem ter a
quem ouvir. Um mal aluno na escola
certamente ele será, mais um menino
confuso no quarto escuro da ignorância?
(Negro Limitado – Racionais MCs, 1993)

Comente

Fonte: elaboração própria.

Como no conteúdo da Carta 44² do jogo, objeto desta pesquisa, as letras das músicas dos Racionais, bem como de outros grupos de *Rhythm and Poetry* (RAP/ou ritmo e poesia) dos anos de 1990, eram nossos ensinamentos fundamentais. Denunciavam o racismo, a violência policial, a desigualdade social, no entanto eram consideradas, por nossos responsáveis, como incentivo à violência devido ao seu conteúdo subversivo. Entre outras coisas, o que ouvi de “mainha” e “madinha”, e que ainda ouço até hoje, é que devemos sempre ser gratos por tudo que o universo nos traz.

O RAP fez refletir e mudar a forma de agir da nossa geração. Eu, meu irmão e dois amigos, orientados por uma professora de História, começamos a interessar-nos pela questão da identidade racial e, logo, fomos convidados a frequentar as reuniões que aconteciam, duas vezes por semana, no Núcleo de Consciência Negra (NCN) da Universidade de São Paulo (USP). O NCN era composto de mulheres e homens adultos, negras e negros, alguns eram africanos que estudavam no Brasil. Também contava com alunos da USP, professores da universidade, funcionários de vários

² Algumas cartas do baralho educativo foram inseridas na dissertação como recurso metodológico e simbólico. Elas auxiliarão na exposição das ideias apresentadas no trabalho.

setores e membros externos convidados, como nós. Encontrávamos, às quintas-feiras e aos sábados, para debater sobre questões ligadas ao racismo, acesso à universidade, notícias, legislações, literaturas e também para planejar ações como o evento em comemoração aos 300 anos de Zumbi dos Palmares, no ano de 1993, no qual participamos ativamente.

Ao frequentar o NCN, tivemos contato com um livro fundamental sobre Malcolm X (1925-1965), que depois virou filme e tornou-se quase um manual para quem fazia parte do movimento RAP. Inspirados também por atletas como Michael Jordan e Magic Johnson e filmes de Spike Lee como “Faça a Coisa Certa” (1989) e “Malcolm X” (1992), passamos a desenvolver nossa autoestima e acreditar que poderíamos ir além. Foi nesse período que consegui meu primeiro trabalho com registro em carteira, como aprendiz de mecânica, antes mesmo de terminar o curso no Serviço Nacional de Aprendizagem (Senai). Todavia o tempo mostrou, na prática, o peso das mudanças tecnológicas: trabalhei com estamperia, tornearia, *telemarketing* e vendas de CDs, e vi cada um desses setores ser prejudicado por processos de modernização industrial e, depois, pela internet. Quando entrei na Educação, já portava a bagagem de quem entendera que as profissões sem formação técnica pagam menos, exigem mais esforço físico e geram baixo prestígio social.

Ser pai jovem amadureceu-me cedo e fez repensar a rebeldia que eu portava das ruas. Eu via a escola, a igreja e a fábrica como espaços de controle para jovens negros e pobres como eu e acreditava que a verdadeira formação vinha dos movimentos sociais; mesmo na faculdade, continuei trabalhando e resistindo. Depois do Golpe de 2016, vendo amigos da Arte, da Cultura e da Assistência Social perderem seus empregos, percebi o poder da política conservadora sobre os trabalhadores e, principalmente, sobre as crianças e adolescentes das periferias. Essa vivência foi um ponto de virada: entendi que estudar sobre Gênero e Educação era lutar por justiça social.

Nesse mesmo período, a ascensão e popularização do feminismo negro no Brasil, seja nas ruas ou nas redes sociais, por meio de ativistas-autoras-pesquisadoras como Carneiro (2005), Ribeiro (2017), Gomes (2017), Akotirene (2018), Berth (2019), Borges (2019) e tantas outras, passou a convocar os homens negros para o debate sobre masculinidade, responsabilidade, poder e afeto.

É difícil dizer o momento exato em que a “chave-virou” para “estudos sobre gênero, sexualidade e diversidade”, mas sei que, no início de 2017, durante um curso

no Centro de Estudos Africanos (CEA-USP), algumas professoras concordavam entre si, que o os Racionais MCs não passavam de uma banda “misógina, transfóbica e sexista!”.

Eu não conhecia bem os conceitos, porém, de imediato, percebi que não era boa coisa, e logo passei a pesquisar sobre aqueles termos, até que, obviamente, compreendi, e, posteriormente, o próprio grupo de RAP fez mea-culpa, pois também haviam sido repreendidos por outras “manas” e convidados a repensar sobre suas produções musicais dos últimos 30 anos.

Ao contrário de um discurso de exclusão ou punição, o feminismo negro critica, orienta e ama os homens pretos: seus filhos, pais, avôs, companheiros, colegas de trabalho, sobrinhos e estudantes; desafiando-os a repensar seus papéis na reprodução das violências de gênero, mas também abrindo caminhos para uma práxis comprometida com o cuidado, a escuta e a reconstrução ética de suas trajetórias.

Nesse cenário, estudar gênero e sexualidade, interseccionando com raça, classe, idade, religião e territórios, tornou-se, para mim, uma resposta ao chamado do feminismo negro, e uma ferramenta para ampliar a escuta, o diálogo e a justiça dentro da escola. Posto isso, fica aqui estabelecido o tema que se desenvolve ao longo desta pesquisa.

Desde o início de minha primeira graduação, no ano de 2009, participo de grupos de pesquisa, seminários, cursos, iniciação científica, extensão cultural e especialização como Extensão — Aspectos da Cultura e da História do Negro no Brasil (CEA/USP); Extensão — Vamos Falar de Gênero (USP Escola); Oficina Educação em Sexualidade (UFABC); Especialização Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (IFSP); Curso — Gênero e Sexualidade (EDEPE); Curso — Gênero e Relações Étnico-Raciais na Educação Escolar (Ação Educativa); Curso — Ngungas, Educação de Meninos Negros (UNEafro Brasil); .

Esses encontros presenciais com experientes formadores e outros professores cursistas mudaram a visão limitada que eu tinha sobre a Educação em Sexualidade e fizeram-me entender a importância de levar para a sala de aula os debates sobre a sociedade contemporânea pautando raça, classe e gênero.

Na minha formação escolar, tive a oportunidade de estudar em ótimas escolas desde a infância, quando não eram escolas públicas, eu ingressava com bolsa de estudos, mas todas foram importantes para minha atual profissão, destacando o

Serviço Nacional de Aprendizagem (Senai), Universidade Nove de Julho (Uninove), Academia Internacional de Cinema (AIC), SP Escola de Teatro, Universidade de São Paulo (USP), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e, atualmente, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O curso de Dramaturgia na São Paulo Escola de Teatro (SPET) e meu trabalho na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (C.A.S.A.) foram certamente minhas experiências de formação mais marcantes, as que me fizeram ficar sem dormir por algum motivo.

Sem dúvidas, o RAP transformou minha vida, e o teatro libertou-me! Havia um ditado popular que dizia que o jovem periférico que não aderisse ao RAP como filosofia e prática teria como destino os “3 Cs”: cadeira de rodas, cadeia ou caixão. Hoje, todavia, ser mestrando aos quase 50 anos significa contrariar as tristes estatísticas de um Estado violento, como um sobrevivente do genocídio da juventude negra. Foi no teatro que pude rever e assim reconfigurar muitas de minhas convicções sobre a vida, a arte e a humanidade.

O ambiente de paz e amor da SP Escola de Teatro (SPET) aos poucos foi mudando a minha “cara de mau”, que era, na verdade, um misto de raiva mesmo e autoproteção. Ao tomar conhecimento sobre os coletivos teatrais das periferias de São Paulo, minha relação com a arte transformou-se profundamente. Em um momento de frustração e esgotamento, quando quase desisti do curso de Dramaturgia, fui acolhido e impactado por grupos que mostraram outra cena, outras cores, outro tempo e outros modos de estar no mundo. Clariô e Capulanas, na zona sul; A Brava e Dolores, na zona leste; e, no centro, Os Crespos e o Coletivo Negro fizeram-me compreender que o Teatro Negro e periférico existia, e resistia, mesmo fora dos grandes palcos e da visibilidade midiática.

A partir desse encontro, entendi que para deslocar minha consciência precisava também me deslocar nos territórios. Ir até esses bairros foi um gesto de retorno e reinvenção. Ali “desisti de desistir do teatro” e abracei a arte como parte indissociável da minha formação política, estética e pedagógica.

Coletivos paulistanos de Teatro Negro como Os Crespos, Cia Capulanas de Arte Negra e Coletivo Negro tiveram a cooperação de Salloma Salomão, Mestre e Doutor em História pela PUC-SP, como produtor e expectador crítico. Como consta em “Coletivo Negro: Negras Dramaturgias” (2015 p. 9), ele acompanhou esses coletivos teatrais movido por dois interesses centrais: o político-ativista, pela potência

de transformação social presente nas práticas coletivas, e o estético-acadêmico, pelo compromisso com experimentações artísticas e produções teóricas que tensionam e ampliam o campo dramaturgo.

Na mesma direção, decidi que a minha pesquisa assumiria também um papel de enfrentamento ao epistemicídio, ao silenciamento e à reprodução das injustiças estruturais. Como alerta Salloma Salomão: “O nazifascismo racista, como todas as explicações e ideologias autoritárias e masculinizantes, agora com a utilização da rede *W.E.B.*, parece hoje muito mais fácil e acessível. E são perigosamente sedutores” (Negro, 2015, p.18).

Assim como o surgimento de coletivos dedicados à cultura marginal, periférica ou negra, outras formas de expressão possibilitaram que jovens se manifestassem livremente e, por conseguinte, pudessem fortalecer-se enquanto potencializam nossas pesquisas: os *Saraus*, o *Slam Poetry* e as Batalhas de Rima acontecem, sem exageros, todos os dias da semana e em locais diferentes da cidade de São Paulo e imediações, como Caieiras, Franco da Rocha e Francisco Morato.

Se o RAP salvou muitas vidas como a minha nos anos de 1990, foi frequentando “saraus”, “batalhas de rima” e “Slams” que pude notar algo que era “proibido” nas festas de Black que nem os *playboys* poderiam “colar”: a diversidade de gênero!

As temáticas LGBTQIA+, somadas às lutas antirracistas, feministas, críticas sociais que pautam o amor como forma revolucionária, são temas comuns durante esses encontros que ocorrem, muitas vezes, a céu aberto e deveriam ser frequentes nos pátios escolares e sala de aula. Por todos esses motivos, há a necessidade de analisar como professores compreendem, planejam ou planejaram aulas de Educação em Sexualidade e diversidade de gênero.

Já na graduação em Ciências Sociais, meus colegas não viam sentido em estudar teatro, mas tive apoio de um professor de Antropologia, hoje, um amigo e orientador, Dr. Ronaldo Trindade. Ele percebeu a dimensão machista da opinião de meus colegas e sabia de minhas limitações, então me provocou propondo uma pesquisa etnográfica sobre a diversidade sexual — um exercício de escrita durante a 14ª Parada LGBT de 2010. Aquela experiência foi transformadora, pois percebi que a Antropologia seria uma ferramenta de desconstrução de preconceitos, autoconhecimento e acolhimento do outro.

Dessa trajetória pessoal e profissional, emergiu o tema desta pesquisa: as questões de gênero, a docência e os espaços escolares. Partindo de uma perspectiva interseccional, que articula classe, masculinidades e feminismos negros, percorreu-se o cotidiano escolar em que se realizou esta pesquisa. Como se expõe a seguir.

1.2 Do problema ao tema: educação em sexualidade e pesquisas anteriores

A Unidade Escolar em que atuo fica na cidade de Caieiras; e, nesta, como Coordenador de Gestão Pedagógica (CGP) da rede estadual, dedico-me à formação contínua visando a melhorias coletivas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a escola pública e a formação docente, situou-se o cenário desta pesquisa.

Coordenar um grupo de professores experientes, que muitas vezes já atuaram em cargos de gestão e fazem duras críticas ao desempenho do CGP, faz com que muitos desistam da função e voltem para a sala de aula como professores. Outro fator são as dificuldades que os professores recém-formados portam. Desde abril de 2021 estou firme no cargo e mantenho-me em processo contínuo para melhorar e ser melhorado.

A cidade de Caieiras tem pouco mais de cem mil habitantes e desde sua emancipação, em de 1958, seu poder financeiro e político é concentrado nas mãos de poucas famílias que se revezam nos altos cargos da prefeitura. Política partidária, famílias que formam a elite financeira e cristãos conservadores conduzem o eleitorado nas eleições de todos os âmbitos públicos e afetam diretamente os rumos das ações pedagógicas.

Ainda que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) faça postagens sobre suas ações que promovem a diversidade na Educação, em seu *site* oficial, e que, regularmente, crie resoluções específicas, ou compartilhe em aulas proporcionadas pelo Centro de Mídias (CMSP), quanto à necessidade de se discutir e refletir sobre temas relacionados à Educação Antirracista e Diversidade de Gênero, noto que não há uma continuidade nas formações pedagógicas proporcionadas pela Diretoria de Ensino (D.E.) dessa cidade.

A Diretoria de Ensino de Caieiras é responsável por quase 70 unidades escolares sediadas em cinco municípios diferentes: Caieiras, Cajamar, Francisco Morato, Franco da Rocha e Mairiporã. A formação contínua para profissionais da educação dedicada a questões que envolvem o racismo e a pauta LGBTQIA+ são

urgentes para alertar e prevenir a discriminação e, conseqüentemente, as injustiças sociais.

Todavia organizações político-partidárias, religiosas e outras comunidades e fraternidades de poder simbólico e financeiro, que se unem e autodenominam-se “conservadoras”, afetam o espaço escolar de forma direta promovendo atos de tentativa de censura. Esses grupos aos quais me refiro crescem em número de adeptos e promovem ações como a que fez com que o ex-governador João Dória, em setembro de 2019, retirasse de todas as escolas estaduais as apostilas de Ciências das turmas de 8º ano do Ensino Fundamental por constar um texto que falava sobre diversidade sexual.

João Dória disse que aquilo era um “erro inaceitável” e que iria apurar os responsáveis. Eu estava na escola nesse dia e ajudei nossa Coordenadora Pedagógica a recolher os livros sem ao menos saber o motivo. No ano de 2017, o Ministério da Educação (MEC) tirou o termo “orientação sexual” da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse episódio evidencia como a retirada do termo “orientação sexual” da BNCC não se limita a uma decisão burocrática, ela afeta diretamente o cotidiano escolar e a forma como se lida com questões de gênero e sexualidade. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender a educação em sexualidade de maneira ampla, como aponta a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura:

A educação em sexualidade pode ser entendida como toda e qualquer experiência de socialização vivida pelo indivíduo ao longo de seu ciclo vital, que lhe permita posicionar-se na esfera social da sexualidade. A educação em sexualidade está presente em todos os espaços de socialização; família, escola, igreja, pares, trabalho, mídia, mas ocorre de forma pulverizada, fragmentada e desassociada de um plano de sociedade inclusiva baseada nos direitos humanos. Portanto, torna-se relevante a atuação do sistema educacional na tarefa de reunir, organizar, sistematizar e ministrar essa dimensão da formação humana (Unesco, 2014, p. 11).

Quando a escola deixa de falar sobre a diversidade humana é como uma tentativa de censura, considerando o direito que crianças e adolescentes têm de se conhecerem e compreenderem as mudanças da sociedade em que estão inseridos. Enquanto professor de Sociologia, gestor pedagógico ou ativista dos Movimentos Negros, recebo pedidos de ajuda e de orientação vindos de colegas professores, pais e estudantes e sinto que posso contribuir ainda mais, à medida que os pedidos de dicas aumentam ou os convites para palestras, cursos ou debates continuam a surgir.

O que tenho para compartilhar em um “debate-papo”, aula ou “aconselhamento” são resultados de minha experiência de vida e estudos que me aproximaram de intelectuais negros, como Salloma Salomão, já mencionado anteriormente, ou professor Salloma para os não íntimos, como eu.

Diante do avanço de discursos autoritários e sedutores, sobretudo, entre jovens que passam muitas horas nas redes sociais, torna-se urgente reconhecer e valorizar as linguagens artísticas que emergem das periferias como formas legítimas de resistência e afirmação identitária. Enquanto o nazifascismo mobiliza afetos pela via da exclusão e da violência, a arte, especialmente a produzida nas “quebradas”, convoca à escuta, ao pertencimento e à reinvenção coletiva.

O desafio de construir uma educação democrática, antirracista e libertadora levou-me a criar um jogo de cartas educativo voltado a professores. A proposta surgiu da necessidade de enfrentar o silenciamento e as tentativas de censura que se impõem sobre os temas de diversidade, sexualidade e identidade de gênero. E a escola, como espaço de formação integral do sujeito, não pode se omitir perante o sofrimento de tantos adolescentes e jovens que enfrentam o preconceito, a exclusão e, em casos extremos, o suicídio e o feminicídio como consequência.

Assim como o *RAP* e o Teatro Negro foram ferramentas fundamentais para minha sobrevivência e reexistência, esse jogo educativo que desenvolvi como coautor, composto por cartas numeradas de 1 a 54, pode ser considerado uma ferramenta pedagógica que visa provocar reflexão, escuta e empatia, ampliando repertórios e abrindo caminhos para que os educadores possam construir práticas mais acolhedoras e potentes.

No entanto, mediante todo o exposto, a questão que se coloca como pergunta de pesquisa é: como a implementação de um jogo educativo sobre gênero, sexualidade e diversidade pode contribuir para a formação contínua de professores e práticas pedagógicas na escola pública de Caieiras?

Como afirma Freire (1996), ensinar é um ato político que exige compromisso com a transformação da realidade. Louro (1997), por sua vez, lembra que a escola é espaço de disputas simbólicas, no qual identidades são construídas e reguladas. Já hooks (2017) defende uma pedagogia engajada, em que o ato de ensinar é também um gesto de resistência.

Assim, reorganizar a estrutura da dissertação é também reafirmar, na forma, o conteúdo ético-político que a orientou.

Figura 2 – Carta 42

42. “Sinto que uma das coisas que impedem muitos professores de questionar suas práticas pedagógicas é o medo de que “essa é minha identidade e não posso questioná-la” (hooks, 2017, p. 180).

Comente a frase da professora, escritora e ativista *bell hooks* (1952- 2021)

Fonte: elaboração própria.

Como aponta hooks (2017), muitos educadores resistem a revisar suas práticas por acreditar que as questionar seria ameaçar sua própria identidade. Contudo é justamente nesse movimento de revisão constante que reside a potência formativa do docente. Para Hall (2005), as antigas identidades, antes tidas como fixas e estáveis, estão em declínio, dando lugar a novas formas de ser e estar no mundo, muitas delas fragmentadas, múltiplas, em construção. Diante disso, o papel do professor hoje é também o de leitor atento das novas configurações identitárias, especialmente no que diz respeito às questões raciais, de gênero e sexualidade e suas intersecções.

O conceito de interseccionalidade, desenvolvido inicialmente por Crenshaw (2002) e aprofundado por autoras como Collins (2021) e Akotirene (2019), convida a compreender que as opressões não atuam de forma isolada, mas entrecruzam-se, moldando as experiências de vida de forma complexa. Desenvolvido a partir dos estudos de autoras negras, esse conceito permite analisar o quanto marcadores como raça, gênero, classe, idade, território, deficiência, religião e nacionalidade se articulam para produzir desigualdades específicas, especialmente no contexto escolar.

Estudantes negras, LGBTQIA+, candomblecistas, neurodivergentes, filhas de mães solo que moram em bairros periféricos, por exemplo, vivenciam o cotidiano escolar atravessadas simultaneamente por estigmas raciais, de gênero e socioeconômico-culturais, o que exige uma abordagem pedagógica sensível a essas múltiplas dimensões.

A professora, escritora e intelectual pública hooks (1952-2021) aprofunda esse debate ao denunciar o que ela denomina patriarcado-supremacista-branco-capitalista-imperialista, uma estrutura que naturaliza e legitima diversas formas de dominação. Para hooks, a escola não está fora desse sistema; pelo contrário, muitas vezes o reproduz, segundo louro (2014), como se coloca na carta 48:

Figura 3 – Carta 48

48.“Diferenças, distinções, desigualdades...
A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos” (2014, p. 61).
Os que nela entravam se distinguiam dos que a ela não tinham acesso.

Comente a frase da professora e pesquisadora Guacira Lopes Louro.

Fonte: elaboração própria.

Por isso, hooks (2017) defende uma pedagogia engajada e transgressora que questione os privilégios e rompa com a lógica da exclusão. Essa perspectiva desafia educadores a reconhecerem seus próprios lugares nessa estrutura e a atuarem de forma ética e corajosa na desconstrução das opressões cotidianas. Educar, nesse contexto, é um gesto político que deve estar alinhado com a luta por equidade, dignidade e liberdade para todas as identidades. Essas não são “pautas identitárias” ou marginais, mas estruturais e estruturantes da experiência escolar.

O educador precisa, portanto, reconhecer-se como sujeito histórico em transformação, apto a rever suas certezas e abrir-se para uma prática pedagógica que acolha e dialogue com a diversidade cultural que marca as escolas públicas brasileiras, principalmente as situadas em territórios periféricos. Assim, com base nesses apontamentos, foi estabelecido o escopo desta pesquisa com foco na formação de professores na Educação em Sexualidade.

A partir de uma abordagem fundamentada na pedagogia crítica de Freire (1996) e hooks (2017) e na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) de Vygotsky (2007), buscou-se caminhos formativos que habilitem os docentes a dialogar

com as diversidades de gênero e sexualidade presentes no cotidiano escolar, dessa forma, superando o silenciamento e promovendo a cidadania plena para todos os estudantes.

Alinhada ainda aos estudos interseccionais de Collins (2021), que alerta para a interdependência entre raça, gênero, classe e sexualidade, esta pesquisa defende que “falar” sobre essas experiências é um ato de resistência e constituição epistêmica, ampliando vozes historicamente silenciadas, em que a formação docente deve ocorrer em um processo contínuo de autoconhecimento e diálogo. Também, mediante pressupostos freirianos de educação problematizadora e dos conceitos de Vygotsky, pretende-se que os professores se reconheçam, não mais como objetos, mas como sujeitos históricos em transformação, preparados para construir coletivamente práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas e para reafirmar a Educação em Sexualidade como componente estruturante de uma escola que acolhe e respeita todas as identidades.

As escolhas desta pesquisa justificam-se com o olhar sobre a importância sobre o tema e ao observar como professores da rede estadual abordam a Educação em Sexualidade e diversidade de gênero em sala de aula. Esses temas são essenciais para promover uma educação inclusiva e a formação integral dos estudantes. A análise das percepções docentes, antes, durante e após a aplicação do jogo educativo, permitiu identificar lacunas de conhecimento e preconceitos, com isso, subsidiando estratégias de formação contínua. Assim, foi possível propor ações de apoio que tornem a prática pedagógica mais concreta diante da diversidade cultural e das mudanças sociais.

Em relação ao tema, percebeu-se que, embora a Constituição Federal (CF) de 1988 não trate diretamente de questões LGBTQIA +, ela assegura direitos fundamentais aplicáveis a todos, como igualdade e liberdade de expressão. A Educação em Sexualidade, portanto, é vista como fundamental para garantir direitos constitucionais e favorecer o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Para dar continuidade aos estudos, realizou-se uma pesquisa correlata a fim de compreender os caminhos que já foram trilhados até o presente, para então estabelecer os objetivos de pesquisa.

1.3 As pesquisas que vieram antes

O problema de pesquisa surgiu da necessidade urgente que tenho de prestar apoio aos professores com os quais atuo como CGP desde 2021, como mencionado, diante da demanda de adolescentes em processo de construção de suas identidades. Nesse sentido, as pesquisas correlatas desempenham um papel essencial em dissertações de mestrado, pois contribuem para a fundamentação teórica e para o direcionamento do estudo. Após delimitar o tema "Formação de Professores na Educação em Sexualidade", foi realizada uma busca por produções acadêmicas que pudessem oferecer subsídios para a pesquisa em tela.

Para embasar esta investigação, pesquisou-se, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando inicialmente os descritores: "Formação Docente, Estratégia, Educação em Sexualidade, Diversidade, Interseccionalidade". A pesquisa resultou em apenas sete produções, evidenciando uma lacuna na produção acadêmica sobre o tema, lacuna essa que a presente dissertação busca suprir.

Posteriormente, ao alterar a busca para "Formação Docente, Estratégias, Educação em Sexualidade", individuaram-se 111 resultados, dos quais foram selecionadas 15 produções. Ao pesquisar por "Educação, Diversidade de Gênero, Formação de Professores", encontraram-se 816 resultados, que foram reduzidos para 415 ao restringir o período às publicações dos últimos cinco anos.

Essas referências selecionadas contribuem para embasar a compreensão do cenário atual e dos desafios enfrentados na formação de professores para o trabalho em espaços de diálogo e reflexão crítica. No entanto notou-se uma lacuna importante na abordagem de metodologias participativas, recursos pedagógicos inovadores e estratégias que promovam ambientes mais inclusivos e emancipadores, como o uso de jogos educativos. Assim, a oficina formativa com o uso do jogo educativo visa preencher essa carência de abordagens práticas e teóricas inovadoras na temática sobre Educação em Sexualidade.

Ao concluir o exercício de busca por textos que mais poderiam contribuir para esta pesquisa, oito trabalhos apresentaram-se como os mais próximos ao objetivo geral, como consta no quadro a seguir:

Quadro 1 – Pesquisas correlatas

Autor	Título	Instituição	Ano
FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico	A formação de educadores sexuais: possibilidades e limites.	UNESP- Marília	2001
VASCONCELOS, Maria Nazareth Moreira	Relações de gênero, Interseccionalidades e Formação docente.	PUC- São Paulo	2018
BOSCO, Laura Veiga	Educação sexual e formação continuada de professores e professoras na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC	UFSC- Florianópolis	2019
BUENO, Rita Cássia Pereira; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal	História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão.	UNESP- Araraquara	2020
BOKANY, Vilma Luiza.	O golpe (impeachment) de 2016: a intensificação da intolerância no Brasil.	PUC- São Paulo	2022
SANTOS, Adriana Stephanie Nascimento dos	O mundo está mudando rápido demais? Gênero e sexualidade no currículo médico: a perspectiva de professores de um curso de graduação em medicina do Estado de São Paulo.	USP - São Paulo	2022
BIAJONE, Adriano Rodrigues	A diferença faz diferença? Perspectivas de jovens estudantes sobre a diversidade sexual e de gênero.	UNESP-Marília	2023
SILVA, Daniele Januária de Almeida	Impasses e possibilidades da Educação Sexual na formação de professores: análise nas produções do Programa de Mestrado em Educação Sexual da UNESP.	UNESP- Araraquara	2024

Fonte: elaboração própria.

No ano de 1982, São Paulo registrou o primeiro caso oficial de *Acquired Immunodeficiency Syndrome* (Aids) e, rapidamente, a epidemia espalhou-se e tornou-se uma grave crise de saúde pública. Esse episódio pode ser considerado um marco para os estudos sobre Educação em Sexualidade no Brasil, pois forçou o Estado, os profissionais da saúde, os meios de comunicação e os educadores a romperem o silêncio histórico em torno da sexualidade, do corpo e das práticas sexuais. Até então, esses temas eram amplamente ignorados ou tratados sob uma ótica moralizante e patologizante, especialmente nas escolas. A chegada da epidemia tornou urgente a produção e a disseminação de informações sobre a sua prevenção, uso de preservativos e combate ao estigma associado ao *Human Immunodeficiency Virus* (HIV), especialmente em relação a populações vulnerabilizadas, como pessoas LGBTQIA+, trabalhadores do sexo e usuários de drogas.

Esse período também coincidiu com o fim da censura e o processo de redemocratização do país, após 21 anos de ditadura civil-militar (1964-1985), criando um ambiente mais favorável para o debate público sobre direitos humanos, saúde sexual e reprodutiva e liberdade de expressão. A crise da Aids, portanto, não apenas mobilizou campanhas emergenciais de prevenção, como também impulsionou a construção de políticas públicas e pesquisas acadêmicas voltadas à Educação em Sexualidade, abrindo espaço para uma abordagem mais crítica, inclusiva e baseada em direitos.

Nesse contexto, na sequência, apresentam-se as pesquisas encontradas em ordem cronológica, a fim de contextualizar o surgimento dessas produções no panorama histórico que marcou a entrada da sexualidade como tema de interesse público, educacional e científico no Brasil.

A professora Figueiró (2001), apesar de não ter sido encontrada nas bases de dados devido ao recorte temporal de 5 anos, é a autora mais citada quando o assunto é Educação Sexual. Pesquisadora com mais de 20 anos de experiência, tem sido fundamental para a compreensão da necessidade de formação de educadores nessa temática. Ela destaca a importância de uma abordagem integral na formação docente, que não se limite ao repasse de conteúdos e que promova uma reflexão crítica no tocante a questões sociais, culturais e de gênero, essenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

Em sua tese de doutorado "A formação de educadores sexuais: possibilidades e limites" (2001), ela aborda a formação contínua de professores em Educação Sexual. Seu objetivo é refletir sobre a formação de professores voltada para atuação positiva e humanizadora em Educação Sexual, buscando compreender o processo de construção do saber e do saber-fazer docente em Educação Sexual, no cotidiano escolar

Figueiró (2001) relata uma experiência de formação de educadores na Universidade Estadual de Londrina (UEL), dividida em duas etapas. Em 1997, foram organizados Grupos de Estudos sobre Educação Sexual, com a participação de professores de escolas públicas, divididos em três grupos de aproximadamente 20 integrantes que se reuniam semanalmente. Em 1998, uma nova fase reuniu dez professoras e um professor, participantes da etapa inicial, no Mutirão Orientador, que consistia em encontros quinzenais na universidade, onde recebiam supervisão para práticas pedagógicas e continuavam os estudos e discussões em grupo. Um ano depois do encerramento do mutirão, os professores integrantes foram entrevistados com o intuito de se verificar o quanto tinham avançado em suas práticas.

Outra pesquisa relevante é a de Vasconcelos (2018), da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), que investiga as relações de gênero, interseccionalidade e formação docente com o objetivo de analisar criticamente os possíveis desdobramentos de uma proposta de formação docente. Os resultados dessa pesquisa evidenciam que a formação de educadores pode promover mudanças significativas nos discursos sobre gênero e interseccionalidade, destacando a importância da escola no combate ao racismo e à LGBTfobia. A formação deve incluir, portanto, tarefas práticas, além das discussões teóricas, para que os educadores possam aplicar esses conceitos no contexto escolar. Essa autora baseou sua pesquisa na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, de Vygotsky (1934/2007) e Leontiev (1978/2004) e Engeström (1987), além de recorrer aos estudos interseccionais de Collins (2021).

Vasconcelos (2018), assim como Figueiró (2001), realizou encontros formativos que se constituíram como objeto de análise de sua pesquisa. Ela trabalhou com professores de duas escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo. Os dados foram produzidos por questionários, coleta de dados e transcrição da gravação dos encontros.

Bosco (2019), em "Educação sexual e formação contínua de professores na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC", visa dialogar entre as interfaces da Educação Sexual, formação docente, o Ensino de Ciências e a Biologia, com os processos formativos realizados e oferecidos pela Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, com um recorte temporal de 1993 a 2016. A autora cita o Movimento de Reorientação Curricular (MRC) 1993-1996, como uma ação de democratização da gestão, principalmente pela opção de construir uma proposta curricular de maneira coletiva, que se traduza no exercício real da democracia.

Sua pesquisa qualitativa, que analisa documentos curriculares e registros de ações formativas, dialoga com a obra de Figueiró (2001,2014), Freire (2017) e propõe ações formativas não só para professores de Ciências e Biologia, como também para docentes de outras áreas do conhecimento. Bosco (2019) questiona o papel do educador e da educação em si, a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva sobre o ensino da Educação Sexual nas escolas.

Ao considerar produções acadêmicas recentes, identificaram-se trabalhos de décadas anteriores que se revelaram fundamentais para a compreensão histórica da Educação Sexual, como no caso de "História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão", de Bueno e Ribeiro (2020), que aponta os principais marcos históricos e as iniciativas mais importantes que visam à implantação da Educação Sexual no país. Esse estudo destaca a participação significativa de mulheres na construção da Educação Sexual no Brasil, traçando um panorama desde o período colonial até os dias atuais. Bueno e Ribeiro (2020) analisam como as relações de sexo pluriétnico para os homens e a repressão sexual das mulheres, ao longo da história do Brasil, influenciam a construção das políticas de Educação Sexual.

O contexto histórico em que surgem as pesquisas influenciam os pesquisadores; eu, por exemplo, fui provocado a iniciar estes estudos muito afetado por manifestações públicas misóginas e antidemocráticas, conhecidas como Golpe de 2016, que resultaram no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Como aponta Bokany (2022), esse golpe não só removeu o Partido dos Trabalhadores do poder, como também reduziu as possibilidades de políticas reparatórias para populações vulnerabilizadas, como negros, pobres, mulheres, indígenas e LGBTQIA+. Esse trabalho, portanto, é importante para compreender a interseccionalidade entre raça, classe e gênero.

Para sua fundamentação, a autora recorreu a importantes conceitos de pensadoras e pensadores como: Patrícia Hill Collins, Ângela Davis, Judith Butler, Achille Mbembe, Luís Felipe Miguel e Flávia Birolli, Lilia Schwarcz, Tiaraju Pablo D' Andrea e Sílvio Almeida, entre outros.

Misoginia e homofobia não estão presentes apenas na fala e atitudes de professores da Educação Básica. Em “O mundo está mudando rápido demais? Gênero e sexualidade no currículo médico: a perspectiva de professores de um curso de graduação em medicina do Estado de São Paulo”, Santos (2022) investiga a presença e a abordagem dos temas de gênero e sexualidade na graduação do curso mais concorrido da Universidade de São Paulo, sob a perspectiva dos professores. A indagação que dá título a essa pesquisa, “O mundo está mudando rápido demais?”, é também o desabafo de um dos professores de medicina entrevistados por Santos (2022).

O professor em questão desabafou sobre as mudanças da sociedade e do comportamento de seus clientes: “uma mulher com voz masculina” ou “uma criança chamando uma das mães de pai”. Ele dizia não conseguir acompanhar as mudanças. Então, a autora aprofundou-se no tema quando realizou pesquisa com 16 professores em uma faculdade paulista e apontou essa carência — a dificuldade em incluir os temas ligados à diversidade e limitações na carga horária dos cursos.

Reformas curriculares, porém, não alcançaram a maior interdisciplinaridade esperada. Santos (2022) justifica, após o desabafo de seu professor: “Eu saí da aula precisando resolver e lidar com toda angústia e me aprofundar sobre quais são os atravessamentos históricos e sociais que permeiam aquela fala”. Sua pesquisa demonstra que a formação contínua, pautada nos temas contemporâneos e interdisciplinares, é necessidade urgente também num curso de medicina, pois quem estuda o corpo humano precisa também considerar os aspectos psicológicos e socioculturais da sexualidade.

Biajone (2023) questiona em sua pesquisa: “A diferença faz diferença? Perspectivas de jovens estudantes sobre a diversidade sexual e de gênero”. O autor parte do interesse em conhecimentos que promovam o entendimento da temática da diversidade sexual e de gênero nas escolas. Ele pretende contribuir para a compreensão das necessidades dos jovens estudantes em relação à temática e buscar soluções didáticas para transformar a situação atual considerando a importância do diálogo das práticas lúdicas.

Por meio da pesquisa-ação, Biajone (2023) pretende dialogar com grupos focais formados por estudantes do Ensino Médio interessados na solução de problemas como a falta de liberdade de expressão.

Posteriormente, a autora realizou formação para as equipes gestoras das escolas estaduais da Regional de Apiaí-SP, destacando a importância do diálogo e da abordagem lúdica e chamou o processo de transformação contínua. Como resultado dessa experiência foram apresentados dois recursos pedagógicos: Roteiro para criação de grupo focal e apresentação de Estudos de Casos, sendo que ambos podem contribuir ao enfrentamento da LGBTfobia nas escolas.

A dissertação de Silva (2024), “Impasses e Possibilidades da Educação Sexual na Formação de Professores: análise nas produções do Programa de Mestrado em Educação Sexual da UNESP”, concentra-se na descrição das ações formativas descritas nas pesquisas analisadas. Esse estudo oferece uma estrutura sólida para a educação sexual e formação docente ao expor reflexões sobre os trabalhos mencionados ou propor estratégias como jogos pedagógicos ou tecnologia digital como auxílio para a formação de professores.

A autora afirma que não há receita, passo a passo, roteiro nem um manual para formar professores em educação sexual, porém há possibilidades que podem impactar no trabalho docente. Sua pesquisa investiga como a educação sexual é abordada na formação de professores na Pós-Graduação em Educação Sexual da UNESP de Araraquara. Ela identifica desafios como a falta de formação adequada e ressalta ações significativas, sugerindo a ampliação dessas iniciativas para uma educação sexual mais intencional no que tange a situações-problema ambientadas numa escola. A ideia é estimular os educadores envolvidos no jogo a escolherem perguntas que acreditem ser adequadas a responder e provocar reflexões coletivas.

O conjunto de pesquisas analisadas foi fundamental para a construção teórica, metodológica e dos objetivos desta pesquisa. Cada uma das obras selecionadas dialoga diretamente com os objetivos do estudo, contribuindo para compreender as tensões entre formação docente, práticas pedagógicas e silenciamentos institucionais sobre gênero e sexualidade.

A tese de Figueiró (2001) é uma das principais referências, pois apresenta um olhar pioneiro sobre a formação de educadores sexuais e evidencia os limites enfrentados pelos professores diante de suas próprias crenças, medos e da falta de suporte institucional.

Essa leitura reforçou a importância de compreender as dimensões pessoais e contextuais que atravessam a prática docente, inspirando a criação do baralho pedagógico como ferramenta de reflexão crítica e humanizadora.

Vasconcelos (2018) colabora, ao tratar de gênero, interseccionalidades e formação docente, mostrando como processos formativos podem transformar discursos e posturas pedagógicas, sobretudo, quando ancorados na perspectiva freiriana e vygotskyana de diálogo e colaboração crítica. Essa pesquisa foi decisiva para fundamentar o formato da pesquisa-ação e o foco nas vivências concretas dos professores como ponto de partida para o aprendizado coletivo.

A dissertação de Bosco (2019) oferece contribuições práticas ao discutir a ausência de formação adequada em Educação Sexual nos cursos de licenciatura e a necessidade de formações continuadas articuladas às redes municipais e estaduais. Esse diagnóstico evidencia o hiato existente entre políticas públicas e práticas escolares, questão central nas entrevistas e oficinas conduzidas em Caieiras.

O estudo histórico de Bueno e Ribeiro (2020) amplia a compreensão sobre os marcos da Educação Sexual no Brasil, revelando como o tema foi sendo moldado por políticas e disputas morais desde meados do século XX.

A tese de Bokany (2022) contextualiza o cenário político recente e suas repercussões sobre a intolerância, a misoginia e o ódio de classe. Essa análise foi essencial para entender as resistências enfrentadas pelos professores na atualidade, especialmente após o avanço de discursos contrários à chamada “ideologia de gênero”, que impactam diretamente o cotidiano das escolas.

A dissertação de Santos (2022), que discute gênero e sexualidade no currículo médico, evidenciou que o silêncio sobre esses temas atravessa não apenas a Educação Básica, mas também o Ensino Superior. A reflexão sobre currículos excludentes e sobre a necessidade de atualização dos discursos acadêmicos fortaleceu a defesa de uma Educação Sexual integral e contínua para todos os níveis de ensino.

O trabalho de Biajone (2023), ao investigar as perspectivas de jovens sobre diversidade sexual e de gênero, exhibe subsídios empíricos importantes para pensar a escuta dos estudantes como parte essencial da pesquisa. Sua abordagem contribuiu para a formulação das perguntas e das dinâmicas do baralho, valorizando o protagonismo juvenil e a expressão das diferenças.

Por fim, a dissertação de Silva (2024), centrada nos impasses e possibilidades da Educação Sexual na formação de professores, consolidou a importância da reflexão coletiva e da análise crítica de práticas formativas já existentes. Sua abordagem inspirou o meu olhar autorreflexivo sobre o próprio processo de transformação pessoal ao longo da pesquisa, evidenciando que investigar Educação em Sexualidade implica também revisitar as próprias crenças, limites e aprendizados.

O conjunto de pesquisas analisadas foi fundamental para a construção teórica, metodológica e dos objetivos desta pesquisa “Educação em Sexualidade nas Escolas Públicas da rede estadual da cidade de Caieiras: Podem os professores falar?”.

Elas orientaram tanto a reflexão crítica sobre formação docente quanto a criação do baralho pedagógico como material didático de mediação.

A contribuição de Figueiró (2001) foi decisiva ao revelar os limites e desafios enfrentados pelos educadores sexuais, inspirando a concepção do baralho como instrumento de formação sensível às dimensões pessoais e institucionais que permeiam a prática docente. Vasconcelos (2018) ampliou essa perspectiva ao demonstrar que formações baseadas no diálogo e na colaboração crítica podem transformar discursos e posturas pedagógicas, elemento que fundamentou a escolha pela pesquisa-ação e pela construção coletiva do conhecimento.

Por sua vez, Bosco (2019) destacou a lacuna entre políticas públicas e práticas escolares no campo da Educação Sexual, o que orientou a análise das condições reais de trabalho dos docentes entrevistados. Já Bueno e Ribeiro (2020) ofereceram uma visão histórica que situou a Educação Sexual no contexto das disputas morais e políticas no Brasil, ajudando a compreender as raízes dos silenciamentos ainda presentes nas escolas. E a tese de Bokany (2022) foi fundamental para contextualizar o crescimento da intolerância e da censura no Pós-Golpe de 2016, iluminando os desafios enfrentados pelos professores diante da criminalização simbólica de temas como gênero e diversidade.

Santos (2022) contribuiu ao demonstrar que o silenciamento sobre sexualidade e gênero não se restringe à Educação Básica, mas estende-se ao Ensino Superior, incluindo o curso de Medicina na USP, o que reforça a urgência de currículos comprometidos com a equidade e os direitos humanos. Biajone (2023), por sua vez, trouxe a escuta dos jovens como elemento central, influenciando diretamente a dinâmica interativa do baralho, que busca valorizar o protagonismo estudantil e promover o diálogo entre gerações.

Por fim, Silva (2024) reforçou a importância da reflexão coletiva e da formação crítica, inspirando a dimensão autorreflexiva do pesquisador e dos participantes da pesquisa.

Em conjunto, essas produções consolidaram uma base sólida para a construção do jogo pedagógico e para a defesa de uma Educação em Sexualidade crítica, dialógica e emancipatória, preparada para transformar tanto as práticas docentes quanto as subjetividades envolvidas no processo educativo.

A este ponto do estudo, apresentamos o objetivo geral e objetivos específicos que pretendemos alcançar neste estudo.

1.4 Objetivo Geral

Analisar de que maneira um jogo educativo promove a construção de espaços dialógicos e crítico-reflexivos sobre gênero e sexualidade na prática docente.

1.5 Objetivos Específicos

- Identificar de que forma os professores compreendem e posicionam-se diante das situações-problema apresentadas pelo jogo durante as formações.
- Examinar as potencialidades e limites do jogo como recurso pedagógico para a formação contínua, a partir das sessões realizadas com diferentes grupos de professores.
- Propor recomendações para o uso do jogo em futuras formações docentes, de modo a potencializar práticas pedagógicas inclusivas, emancipadoras e antidiscriminatórias.

Estabelecidos os objetivos, indica-se, na continuidade, as etapas que compõem este estudo, organizado de forma a construir uma linha argumentativa que articula teoria, prática e análise crítica sobre a formação docente em temáticas de gênero, sexualidade, diversidade e interseccionalidade, tendo como ferramenta metodológica um jogo educativo.

Nesta introdução, apresenta-se a trajetória do pesquisador, destacando o percurso que converteu inquietações pessoais e profissionais em objeto de

investigação científica. Neste capítulo são delineados o problema de pesquisa e o tema da Educação em Sexualidade, articulando estudos e produções correlatas que fundamentam e ampliam o debate, definindo, por fim, os objetivos da pesquisa.

No Capítulo 2, descreve-se O Jogo Educativo e seu processo de criação, concepção e aplicação, o qual foi desenvolvido como recurso formativo e reflexivo com professores da Educação Básica. Nesta seção, apresenta-se o contexto de sua elaboração, as vivências que o inspiraram, a participação colaborativa dos educadores e as orientações para o uso pedagógico do baralho, destacando suas potencialidades como instrumento de mediação cultural e transformação das práticas escolares.

No Capítulo 3, abre-se espaço às reflexões sobre gênero e educação, em que se aprofundam as bases teóricas da pesquisa, discutindo as identidades culturais, profissionais e interseccionais que compõem o universo escolar. São analisadas as dificuldades enfrentadas, em particular, por professoras ao abordar questões de gênero, bem como as contribuições dos movimentos de mulheres e do feminismo negro para a construção de uma escola pública mais justa, democrática e sensível às diversidades.

No Capítulo 4, discute-se a respeito da Formação Docente na Educação em Sexualidade articulada à Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky e formação de professores, destacando a importância das ferramentas simbólicas e técnicas como mediadoras da aprendizagem e da transformação pedagógica.

A metáfora “da morsa de mesa ao baralho” ilustra a passagem do fazer técnico ao fazer pedagógico crítico, reforçando o papel da colaboração e da prática reflexiva na emancipação profissional e humana dos educadores. Assim como se discute sobre o papel do Coordenador de Gestão Pedagógica e O Sofrimento Ético-Político analisa a atuação do CGP como mediador-formador, ressaltando os desafios éticos e emocionais enfrentados por esses profissionais diante das tensões entre política educacional e prática cotidiana.

No Capítulo 5, focalizam-se os marcos legais da Educação em Sexualidade no Brasil, destacando avanços e retrocessos nas políticas públicas. Examina-se a BNCC (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) e como abordam, ou deixam de abordar, o tema. Por fim, reflete-se sobre como essas tensões afetam as práticas pedagógicas e os desafios da educação pública.

No Capítulo 6, descreve-se a metodologia da pesquisa, fundamentada na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), indicam-se os procedimentos de produção, coleta, análise e interpretação dos dados, além das estratégias adotadas para garantir a credibilidade e a coerência do estudo.

No Capítulo 7, analisam-se os dados obtidos na oficina do jogo educativo e nos questionários aplicados aos professores da E. E. José Carlos da Silva Junior nas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC). A partir das experiências com o baralho pedagógico e de situações vividas, busca-se compreender como os docentes interpretam, enfrentam e ressignificam essas temáticas no contexto educacional.

Por fim, elencam-se as principais conclusões, aspectos e pontos importantes desta pesquisa, bem como a colocação de perspectivas quanto a estudos futuros. Assim, esta dissertação discorre sobre a linha teórica, metodológica e contexto de estudo em uma reflexão crítica no que concerne aos caminhos e desafios da formação de professores em torno da Educação em Sexualidade, dessa forma, defendendo uma prática pedagógica dialógica, emancipadora e comprometida com os direitos humanos.

2 O JOGO EDUCATIVO

Este capítulo apresenta o jogo educativo criado ao longo desse processo de pesquisa, o qual é resultado de demandas e sugestões que surgiram durante encontros formativos. Ancorados na TASHC, discute-se o papel do jogo como “ferramenta” para então demonstrar o processo de sua concepção, as experiências anteriores que inspiraram sua criação e o papel dos professores-jogadores na construção crítico-colaborativa do material. Por fim, são apresentadas instruções e sugestões quanto ao uso do baralho, destacando seu potencial pedagógico para promover formações docentes transformadoras.

2.1 Histórico do jogo: necessidade, concepção e descrição

Inicia-se esta discussão a respeito do jogo com a retomada da TASHC, pois se compreende que as ferramentas culturais — linguagem, jogos, símbolos — são mediadoras essenciais no processo de desenvolvimento humano. Elas possibilitam a emergência das funções psicológicas superiores, entendidas como capacidades construídas historicamente ou ações conscientemente controladas; atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional, como o pensamento, linguagem e comportamento volitivo.

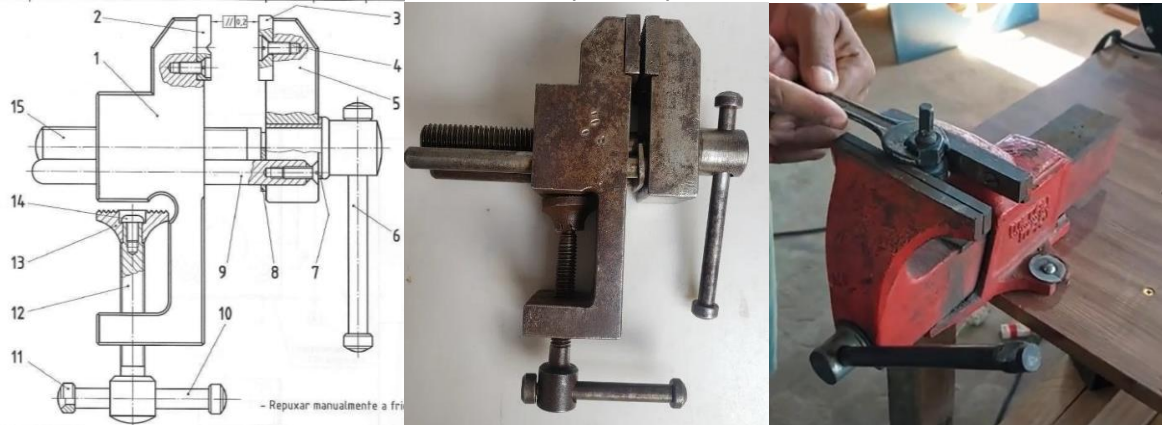
Nesse sentido, o jogo educativo atua como instrumento que medeia a aprendizagem de saberes sobre sexualidade, da mesma forma que o CGP, em sua prática formativa, exerce o papel de mediador ao promover reflexões e aprendizagens intencionais entre os docentes.

Assim como uma morsa de mesa, que sustenta e viabiliza a construção de peças mais complexas, o jogo e a formação crítica são ferramentas simbólicas que sustentam práticas pedagógicas emancipadoras. No Senai, a “Morsa de mesa” era o exercício mais complexo para os aprendizes, porém, nem todos conseguiam concluir o desafio. Antes de ser desafiado e ter concluído com êxito o curso de Ajustador Mecânico, este pesquisador precisou aprender a observar, medir, desenhar, limar, furar, serrar, higienizar, escarear, fresar e retificar blocos de ferro.

Desse modo, a morsa do Senai permitia moldar, serrar, prender e ajustar outras peças, o jogo aqui desenvolvido permite sustentar e articular discursos sobre temas complexos. Ele não resolve, mas abre caminho. Estabiliza a peça em formação: a

conversa, o pensamento, o afeto. É uma “morsa simbólica”, uma ferramenta de educação que contribui para a formação de sujeitos autônomos e críticos, aptos a falar sobre o que antes era tabu ou proibição.

Figura 4 – Desenho técnico da morsa, morsa depois de pronta e morsa em uso.



Fonte: Google imagens (2025).

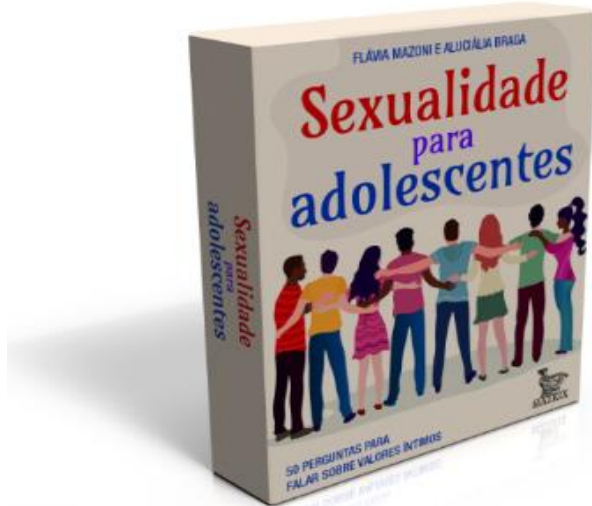
Neste sentido, a morsa de mesa não é apenas um objeto; é uma extensão do corpo e da história dos estudantes do Senai. Essa compreensão amplia o papel da ferramenta: ela não só intervém na relação com o mundo, mas forma quem a utiliza e a cria. É o que ocorre quando o estudante constrói sua própria ferramenta como parte do percurso formativo.

No entanto, quando se propõe que o estudante construa a própria morsa como parte do seu percurso formativo, o processo ganha outro significado. A morsa deixa de ser apenas uma ferramenta “para” produzir algo, tornando-se também resultado da prática que forma o estudante enquanto trabalhador e sujeito reflexivo. Nesse caso, trata-se de uma ferramenta-e-resultado (Newman; Holzman, 2013), pois o processo de sua construção coincide com o processo de construção subjetiva de quem a fabrica. Com a compreensão de que o jogo, o objeto deste estudo, pode ser considerado uma ferramenta para a formação dos professores, avança-se na apresentação do percurso de sua criação.

Em maio de 2024, durante a disciplina “Ação Formadora: Princípios e Práticas Profissionais do Formador”, ministrada pela professora Dra. Vera Placco, no primeiro semestre do mestrado, emergiu a proposta que daria origem ao jogo educativo desenvolvido nesta pesquisa. Entre maio de 2024 e maio de 2025, além das pessoas

que colaboraram no processo de produção do jogo e da pesquisa, dois jogos educativos serviram como importantes referências:

Figura 5 – Jogo de cartas “Sexualidade para adolescentes”



Fonte: adaptado do *site* de Matrix Editora (2025).

Figura 6 – Jogo de cartas “Emancipação: jogando contra o machismo”

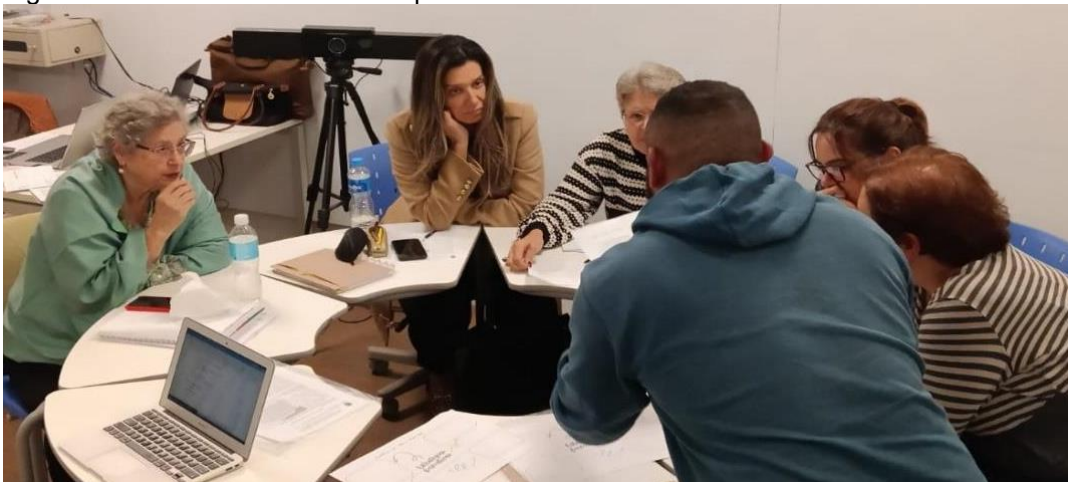


Fonte: Google imagens (2025).

A figura 5 representa o livro-caixinha da editora Matrix composto por 50 perguntas para conversar com adolescentes sobre sexualidade. Uma ferramenta que os estimula a expressar seus valores, conhecimentos, comportamentos e opiniões para um debate saudável, melhorando, inclusive, sua autoestima. Uma ferramenta fundamental para ajudar também os pais, professores e terapeutas. Já a figura 6, ilustra o jogo “Emancipação: jogando contra o machismo”, que é uma ferramenta educativa composta por 65 cartas que visa promover debates e estimular o pensamento crítico entre jovens a partir dos 15 anos.

O baralho “Emancipação” aborda de forma preventiva as questões de gênero e o combate à violência contra a mulher. Idealizado pelas professoras e pesquisadoras Lúgia Feitosa (UFSC) e Valeska Zanello (UnB), com apoio da professora Raquel Barros e estudantes de Psicologia da (UFSC), esse baralho foi apresentado aos multiplicadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Secretaria de Estado da Educação (NEP/SED) e foi implementado em caráter piloto na rede estadual de ensino de Florianópolis, no segundo semestre de 2023. A iniciativa conta com o apoio do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC), por meio da Coordenadoria Estadual da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar (Cevid), e surge em um contexto alarmante de violência contra a mulher no estado, que registrou, apenas em 2023, mais de 120 mil crimes, incluindo lesões corporais, estupro e feminicídios.

Figura 7 – Professora Placco à esquerda durante os seminários — maio 2024.



Fonte: acervo do autor (2025).

Uma colega do mesmo programa, experiente coordenadora pedagógica da rede municipal de São Paulo, apresentou como sugestão de boa prática um baralho com questões e situações voltadas à saúde mental e ao enfrentamento da ansiedade entre adolescentes. A proposta, desenvolvida no contexto do seminário da disciplina da professora Vera Placco, despertou, por sua vez, o interesse em experimentar um instrumento semelhante, mas direcionado às discussões sobre raça, gênero, sexualidade e diversidade.

Em julho de 2024, durante o 24º Encontro USP-Escola, realizado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), ocorreu um momento decisivo para o amadurecimento da proposta de criar esse jogo

educativo. O evento, que reuniu profissionais da educação entre os dias 15 e 19 de julho, teve gênero e educação como tema principal, sob a coordenação da professora Gy Ferreira. Desde 2022, a participação nesse encontro, inicialmente como ouvinte e, posteriormente, como palestrante convidado, tem-se constituído em um espaço de acolhimento, trocas enriquecedoras, diálogo e formação contínua.

Durante os cinco dias do encontro foram realizadas anotações, gravações, registros fotográficos e uma pesquisa com os participantes, da qual emergiram importantes reflexões e inquietações. Entre as manifestações mais recorrentes dos professores presentes, destacou-se a ausência de materiais didáticos adequados para o trabalho com temas relacionados a “gênero e diversidade” nas escolas. Essas discussões e demandas foram essenciais para alimentar e fortalecer a ideia de desenvolver um jogo educativo voltado à formação docente crítica e emancipadora.

Em outubro de 2024, incentivado pela professora Dra. Laurizete Passos, este pesquisador participou da XII Mostra em Educação: Psicologia da Educação no eixo temático “Gênero e sexualidade no campo educacional”. Na ocasião foram apresentados resultados parciais desta pesquisa, em andamento, para os inscritos na mostra. Entre eles, estava presente a professora Dra. Patrícia Hetti, que foi a orientadora deste pesquisador no IFSP e participará da banca de defesa desta pesquisa.

Em novembro de 2024, o baralho educativo “Vamos falar de gênero e sexualidade na escola?”, ainda, era apenas um arquivo em Word, arquivado entre outros projetos pedagógicos do tipo “mão na massa”, que se pretendia desenvolver futuramente no Encontro USP-Escola, nos cursinhos pré-vestibulares em que este pesquisador atua ou nas formações com professores da escola em que este trabalha. No entanto, ao compartilhar brevemente a ideia com a orientadora deste estudo, professora Dra. Fernanda Liberali, ressaltaram-se as potencialidades formativas e teóricas do jogo. A partir de suas orientações, o baralho deixou de ser um esboço de prática formativa, para se tornar um dispositivo educativo apto a articular diálogo, reflexão crítica e transformação nas práticas docentes.

Na última semana de dezembro de 2024, após um intenso processo de escuta e reflexão com os professores participantes da pesquisa, foram selecionados mais de cem situações e ideias que surgiram ao longo do trabalho formativo. A partir desse material, então, foi realizada uma curadoria final e definidas 54 cartas, número correspondente a um baralho tradicional.

A proposta inicial era encaminhar o projeto para gráficas especializadas na personalização de brindes. No dia 20 de dezembro, Gy Ferreira apontou a necessidade de algumas correções ortográficas. Já no dia 29, o conteúdo estava praticamente finalizado e pronto para seguir para a etapa seguinte de produção. Em 02 de janeiro de 2025, o projeto do baralho educativo avançou para a etapa de produção. A gráfica escolhida, localizada na Rua Dom José de Barros, no centro de São Paulo, já era reconhecida por trabalhos anteriores de qualidade. Nessa fase, foi necessário alinhar detalhes técnicos do produto com a gerente, Dona Mara, da empresa Aldott, e com sua equipe de arte-finalistas. A arte foi desenvolvida por Gisele Ferreira, e o pagamento referente ao primeiro protótipo foi então realizado, marcando o início da materialização do jogo educativo.

Figura 8 – Embalagem do jogo antes da impressão




Fonte: acervo do autor (2025).

Figura 9 – Verso da embalagem para 2ª impressão

“**Vamos falar de gênero na escola**” é um jogo educativo em cartas que transforma temas sensíveis e complexos em aprendizagem interativa e colaborativa. Baseado em situações reais e inspirado nas teorias de **bell hooks, Lev Vygotsky e Paulo Freire**, o jogo alia interação social e mediação pedagógica.

O jogo foi desenvolvido para a **formação inicial e continuada de profissionais da educação**, promovendo reflexões sobre sexualidade, diversidade de gênero e Direitos Humanos de forma prática e dinâmica.

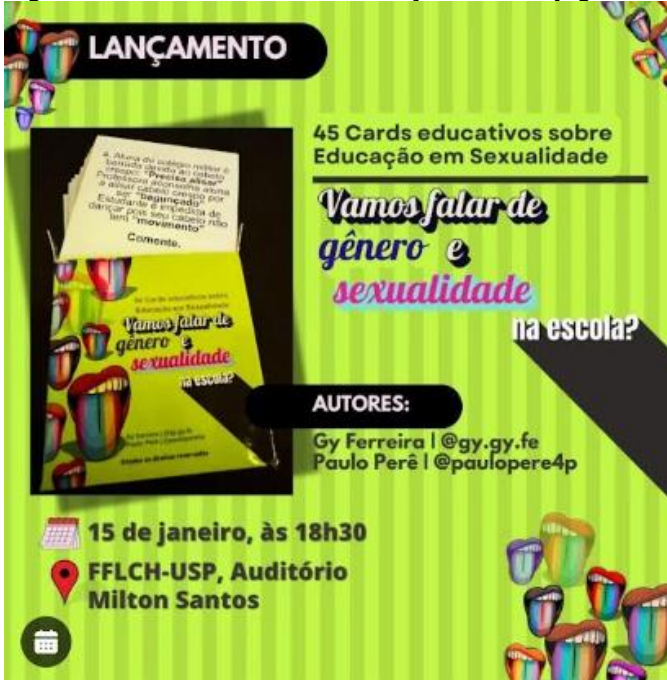


Para mais informações, acesse o QR code ao lado, ou nos contate através do e-mail projetovamosfalar@gmail.com

Fonte: acervo do autor (2025).

No dia 15 de janeiro de 2025, ocorreu o pré-lançamento do jogo em uma sala de aula da FFLCH, tendo como “jogadores” os participantes do curso coordenado pela professora Gy Ferreira. No mesmo dia, após encerrarmos o curso, às 18h30min, participamos do evento de lançamento de vários autores convidados e cursistas do 25º Encontro USP-Escola. Ali se deu o lançamento oficial do jogo em tela, no auditório Milton Santos.

Figura 10 – Card do evento de lançamento do jogo



LANÇAMENTO

45 Cards educativos sobre Educação em Sexualidade

Vamos falar de gênero e sexualidade na escola?

AUTORES:
Gy Ferreira | @gy.gy.fe
Paulo Perê | @paulopere4p

15 de janeiro, às 18h30
FFLCH-USP, Auditório Milton Santos

Fonte: acervo do autor (2025).

Figura 11 – Paulo Perê e Gy Ferreira no evento



Fonte: acervo do autor (2025).

Em fevereiro de 2025, aplicaram-se algumas adaptações no jogo e incluiu-se, no QR CODE da embalagem, um *link* para o Manual de instruções, pois essa foi uma das solicitações das pessoas que adquiriram o jogo. Foram realizadas três sessões formativas com o baralho educativo, marcando diferentes fases de sua validação e aprimoramento:

A primeira sessão ocorreu no Encontro USP-Escola, em 13 de janeiro de 2025, com um grupo diverso de educadores. Essa experiência, orientada pela professora Gy Ferreira, representou a primeira rodada do jogo. O encontro possibilitou observar percepções iniciais e coletar contribuições de profissionais experientes, pesquisadores e ativistas ligados às questões de gênero e diversidade.

A segunda sessão aconteceu no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), em 10 de maio de 2025, reunindo pós-graduandos e professores de Licenciatura e Educação para Jovens e Adultos (EJA). O encontro contou com a presença dos professores Dr. Daniel Soares e Dr. Márcio Alves, professores deste na especialização PROEJA-IFSP, o que fortaleceu a dimensão acadêmica e reflexiva da análise do jogo. O momento foi marcado por ricas trocas e sugestões de aprimoramento.

A terceira sessão, nos dias 13 e 14 de maio de 2025, ocorreu na Escola Estadual José Carlos da Silva, o contexto desta pesquisa, com oito professores de diferentes áreas. Esse encontro contou com o apoio da vice-diretora Alcilene Dantas,

hoje diretora da escola, e teve um caráter mais dialógico e afetivo, com roda de conversa e lanche coletivo. As discussões aprofundaram-se, relacionando o uso do jogo a experiências reais com estudantes em processo de transição de identidade, o que ampliou as reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras.

Ao todo foram realizadas quatro sessões de aplicação do jogo educativo: uma no Encontro USP-Escola, uma no IFSP e duas nas reuniões de ATPC da escola de atuação como CGP. Embora todas tenham contribuído significativamente para o desenvolvimento e análise do material, esta pesquisa delimitou seu foco às sessões realizadas nas ATPCs. Essa escolha justifica-se por estar em consonância com o problema investigado e por se tratar do campo de atuação deste pesquisador desde 2021, o que possibilitou uma observação mais próxima, contextualizada e contínua das práticas docentes. Além disso, o grupo de professores participantes neste espaço é mais heterogêneo, refletindo diferentes áreas de conhecimento e trajetórias formativas, o que enriqueceu as análises.

Com o objetivo de organizar temporalmente as etapas que constituíram esse objeto de pesquisa, criou-se este quadro que demonstra os desdobramentos em sua elaboração a partir de processos colaborativos críticos (Magalhães, 2004) da pesquisa.

Quadro 2 – Histórico do jogo

HISTÓRICO DO JOGO	
MAIO 2024	Ideia de criar um jogo como recurso pedagógico
JULHO 2024	Escuta de demandas dos professores do USP Escola
OUTUBRO 2024	XII Mostra em Educação: Psicologia da Educação
NOVEMBRO 2024	Na 1ª orientação com Dra. Fernanda Liberali, definimos o jogo educativo como ferramenta a ser utilizada na pesquisa
DEZEMBRO 2024	Seleção de 54 cartas, criação do <i>design</i> , envio para gráfica
JANEIRO 2025	Lançamento do jogo no encontro USP Escola
FEVEREIRO 2025	Impressão da 2ª edição do jogo
MAIO 2025	Sessões de jogo na IFSP e EE Jose Carlos

Fonte: elaboração própria.

O processo de criação do jogo educativo “Vamos falar de gênero e sexualidade na escola?” constituiu-se em um percurso coletivo de pesquisa. Inspirado em referenciais teóricos, escopo desta pesquisa, o jogo foi criado em diálogo com professores e pesquisadores.

A seguir, descreve-se o contexto, a escola em que a pesquisa foi realizada e o grupo de professores que participaram da formação contínua. Conhecer esse cenário é fundamental para compreender as condições históricas, sociais e institucionais que influenciam a prática pedagógica e as possibilidades pretendidas pelo jogo educativo.

2.2 Escola José Carlos e os Professores-Jogadores

A Escola Estadual José Carlos da Silva Junior foi fundada em 24 de fevereiro de 1981 e localiza-se na rua Altina 10, Jd. Vera Tereza, Caieiras, São Paulo. Situada a 5 km da estação de trem metropolitano da Linha Rubi Caieiras. Entre 2021, ano em que este assumiu como CGP, até a data atual, houve quatro diretores diferentes.

A unidade atende estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, contando com dez turmas de Ensino Fundamental e sete turmas de Ensino Médio. Funciona das 7 às 23 horas, atendendo cerca de 552 estudantes em seis salas de aula.

A instituição dispõe de espaço de leitura, Sala Maker, sala de informática e refeitório, além de uma ampla área para práticas esportivas, embora ainda não possua quadra poliesportiva. A maioria dos alunos é moradora do próprio bairro e de regiões próximas, mas a escola também recebe estudantes de outras cidades, atraídos pela qualidade do ensino, segurança e ambiente acolhedor.

Entre os matriculados, há 15 estudantes com necessidades educacionais especiais, incluindo deficiência intelectual, autismo, transtorno desintegrativo da infância e deficiência múltipla, que são acompanhados em uma perspectiva inclusiva, contando com o serviço de uma professora especialista em Educação Especial e uma psicóloga.

A escola incentiva os estudantes por meio de saídas culturais, palestras, mostras e campeonatos interclasses, além de projetos como o *Show* de Talentos, o Aluno Destaque, o Aluno Nota 10 e o Pré-Vestibulinho (ETEC-IFSP), que fortalecem o vínculo entre aprendizagem, cultura e convivência.

Para contextualizar a análise dos resultados é importante observar os indicadores educacionais da escola, que refletem os desafios enfrentados no cotidiano pedagógico. Os dados do IDEB 2023 apontam médias de 5,3 nos Anos Finais e 4,3 no Ensino Médio, enquanto o IDESP 2024 registra 3,71 e 2,42, respectivamente, revelando uma queda significativa no desempenho e na aprendizagem dos estudantes

que têm, entre outros motivos, a defasagem de aprendizagem que pudemos observar depois do período de isolamento social, na pandemia da covid-19 (INEP, 2023).

Nessa escola, as reuniões de ATPC acontecem sempre às terças-feiras, das 7h às 12h20min, e quartas-feiras, das 13h às 18h20min. Na terça, concentram-se os professores que dão aula no período da manhã e, na quarta, reúnem-se os professores que atuam com as turmas da tarde e noite.

Após esse histórico de concepção e as inspirações para a criação do baralho educativo, descreve-se o modo de utilização do material, detalhando um passo a passo organizado em cinco etapas, como segue:

- 1) contextualização teórica;
- 2) organização do espaço;
- 3) distribuição dos *cards*;
- 4) início do jogo;
- 5) rodadas subsequentes.

Além de uma Atividade Final, que permitiu visualizar, na prática, como jogar com o baralho educativo. Segue a caracterização dos docentes participantes da entrevista, detalhada na próxima subseção.

2.3 Caracterização dos entrevistados da E. E. José Carlos

Quadro 3 – Perfil dos entrevistados

Docente	Sexo; Idade	Identidade de gênero; Orientação sexual	Curso específico	Sua escola aborda?	Experiência docente	Rede de Atuação	Turmas
DOCENTE 1	F 49	Mulher cisgênero Hetero	Não	Não	30 anos	Estadual Particular	6ºEF a 3ºEM L. Portuguesa
DOCENTE 2	F 22	Mulher cisgênero	Não	Não	3 anos	Estadual	8º e 9ºEF L. Portuguesa
DOCENTE 3	M 57	Homem cisgênero Hetero	Não	Não	19 anos	Estadual	6ºEF ao 8ºEF Matemática
DOCENTE 4	M 52	Homem cisgênero	Não	Não	18 anos	Estadual	6ºEF ao 9º EF História
DOCENTE 5	M 52	Mulher cisgênero Hetero	Não	Sim	13 anos	Estadual	6ºEFa 1ºEM Geografia Sociologia
DOCENTE 6	M 24	Mulher cisgênero Hetero	Não	Bem pouco	3 anos	Estadual	6ºEF a 3ºEM L. Portuguesa
DOCENTE 7	M 51	Homem cisgênero Hetero	Não	Não	3 anos	Estadual	9ºEF a 3ºEM Matemática
DOCENTE 8	M 39	Mulher cisgênero Hetero	Não	Sim	6 anos	Estadual	6ºEFa 1ºEM Ciências Biologia

Fonte: elaboração própria.

Esse quadro lista a caracterização de oito docentes participantes da pesquisa, revelando uma predominância de professores da rede estadual de ensino, com idades entre 22 e 57 anos e tempos de experiência variados de 3 a 30 anos de docência. A maioria identificou-se como mulher cisgênero e heterossexual, o que indica certa homogeneidade em termos de identidade de gênero e orientação sexual entre os participantes.

Sublinha-se que nenhum dos docentes possuía curso específico sobre gênero e sexualidade, embora alguns tenham relatado que suas escolas abordam o tema de forma pontual. Essa lacuna formativa reforça a necessidade de ações contínuas de formação docente voltada à Educação em Sexualidade. Outro ponto relevante é a variedade de áreas de atuação, abrangendo Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Ciências e Biologia, o que amplia o potencial interdisciplinar do debate.

O levantamento realizado na Escola Estadual José Carlos da Silva Junior possibilitou conhecer os docentes participantes e o contexto em que o jogo educativo foi aplicado.

As informações obtidas serviram de base para a organização das etapas seguintes da pesquisa, bem como para a compreensão do modo de utilização dos dados produzidos e de suas contribuições no processo formativo dos professores.

A partir da caracterização dos docentes participantes e da aplicação do jogo educativo, torna-se necessário ampliar a discussão sobre a formação de professores frente às temáticas de gênero e sexualidade, como realizado no próximo capítulo.

3 REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, expõe-se uma reflexão acerca de diferentes conceitos sobre identidade, abordando como as construções identitárias, culturais e profissionais são atravessadas por relações de gênero, sexualidade, raça e classe social. Analisa-se, mediante tal conjuntura, os processos históricos que levaram à problematização dessas categorias e como o conceito de gênero passou a ser compreendido como uma ferramenta de análise social. Além disso, enfatiza-se a importância dos movimentos de mulheres e suas contribuições para a escola pública, com ênfase nas perspectivas trazidas pelo feminismo negro, que ampliam o debate sobre igualdade, justiça social e práticas educativas mais inclusivas.

3.1 Identidade cultural e identidade profissional

Inspirado no pensamento de Paulo Freire, que afirma que "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (Freire, 2005, p. 78), esta pesquisa compreende a formação docente como um processo que se dá pela mediação da palavra e pela ação dialógica. A escolha pelo jogo educativo como ferramenta não é aleatória: trata-se de criar uma situação de atividade social prática, na qual a linguagem ocupa um lugar central como mediadora da aprendizagem, da tomada de consciência e da transformação social.

Para sustentar teoricamente essa proposta formativa foi necessário recorrer a um arcabouço sólido, apto a explicar como os professores produzem sentidos e ressignificam suas práticas diante de experiências concretas de formação.

É nesse contexto que se insere a escolha pela Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) como a base teórica que orientou o planejamento e a condução desta pesquisa. A TASHC teve início com Lev Vygotsky (1896-1934), entre as décadas de 1920 e 1930, na União Soviética, quando formulou os primeiros conceitos com a ideia de que a ação humana é mediada por artefatos culturais, especialmente pela linguagem e pelos instrumentos simbólicos. Essa abordagem foi inovadora ao superar a visão dualista entre o indivíduo e a sociedade, ao mostrar que não é possível entender o ser humano fora do seu contexto cultural e histórico.

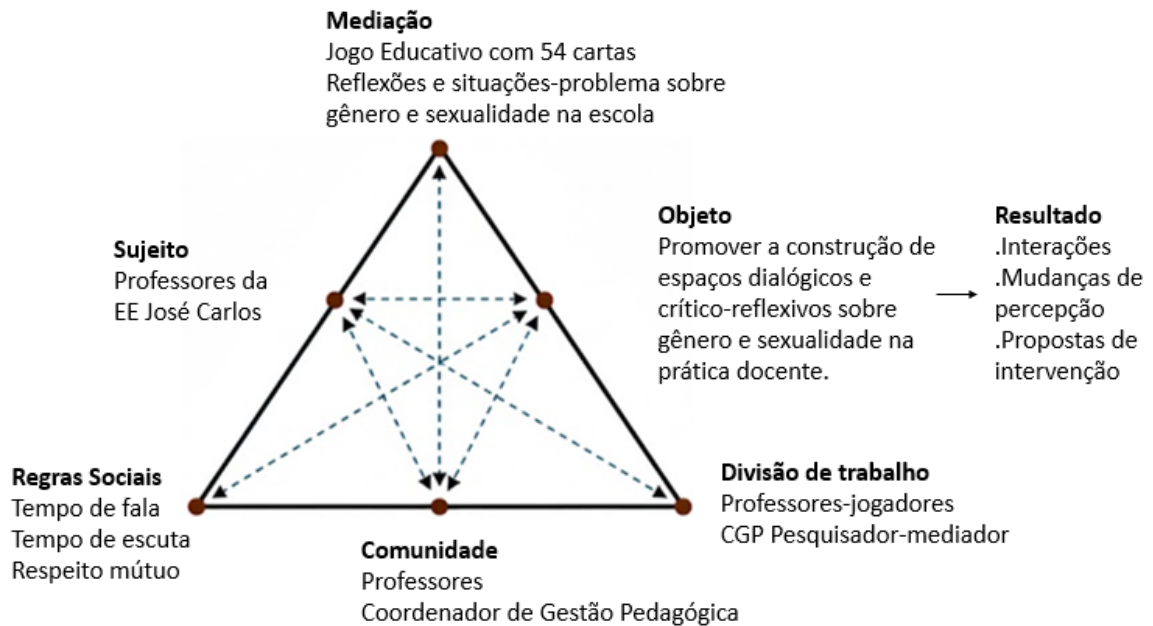
Alexei Leontiev (1903-1979), discípulo de Vygotsky, aprofundou o conceito de atividade coletiva, diferenciando-o da mera ação individual. Seu foco passou a ser as

relações complexas entre o sujeito e a comunidade, compreendendo que as práticas humanas só podem ser analisadas a partir das estruturas sociais em que estão inseridas. No entanto, no período soviético, os estudos permaneceram restritos principalmente a contextos de jogos e aprendizagem infantil, dessa forma, evitando discussões mais profundas sobre as contradições sociais.

A partir da década de 1970, Yrjö Engeström, da Finlândia, e Michael Cole, dos Estados Unidos ampliaram a aplicação dessa teoria para novos domínios, como o mundo do trabalho, a formação profissional e a educação de adultos. Engeström (2016), por exemplo, destacou o papel das contradições internas dos sistemas de atividade como motor do desenvolvimento e da transformação social, enquanto Cole criticou a falta de atenção à diversidade cultural nas gerações anteriores. Assim, a terceira geração passou a incorporar questões como diálogo intercultural, múltiplas perspectivas e redes de interação complexas, fundamentais para os desafios atuais da educação e da formação docente.

Na escola, é possível identificar a organização de um sistema de atividade, nos termos propostos por Engeström (1987), ao observar como diferentes elementos se articulam coletivamente em torno de um objetivo comum. Conforme ilustrado no diagrama que segue, professores (sujeitos) atuam mediados por instrumentos culturais, como o jogo educativo sobre gênero e sexualidade, dentro de uma comunidade escolar regulada por regras, com uma divisão de trabalho que envolve docentes e a coordenação pedagógica. As interações entre esses componentes revelam tensões, negociações e contradições próprias da prática escolar, que não representam falhas, mas motores de aprendizagem, mudança de percepção e transformação da ação docente, evidenciando a escola como um espaço dinâmico de produção coletiva de sentidos e desenvolvimento profissional.

Figura 12 – Diagrama inspirado pelo triângulo de Engeström (1987).



Fonte: elaboração própria.

Visto isso, ao avançar a discussão acerca da identidade, reforça-se a centralidade dessa pesquisa na TASHC por compreender os processos culturais e históricos em que se insere o debate teórico, o objeto de pesquisa — o jogo educativo, o pesquisador/participante em constante transformação e os participantes de pesquisa. Como é possível visualizar na carta 47:

Figura 13 – Carta 47

47. Não podemos estar sendo, autenticamente, no mundo e com o mundo, se nos fechamos medrosos e hipócritas aos mistérios de nosso corpo ou se os tratamos, aos mistérios, cínica e irresponsavelmente (1993, p. 12).

Comente a frase de Paulo Freire

Fonte: elaboração própria.

A frase de Freire (1993), presente na carta de número 47 do baralho, chama a refletir sobre a importância de reconhecer a sexualidade como uma dimensão central da existência e da identidade humana, que não pode ser ignorada ou tratada de forma superficial e irresponsável.

Não há textos específicos desse autor abordando a Educação em Sexualidade, mas pouco antes de seu falecimento, em 1997, ele escreveu uma apresentação para o livro “Educação Sexual: Novas ideias, novas conquistas” (1993), organizado por Marcos Ribeiro e com a participação de especialistas como Marta Suplicy e Maria Helena Matarazzo. Assim, para Freire, falar sobre sexualidade é exprimir-se sobre o próprio ser humano em sua totalidade, uma vez que ela é um aspecto constitutivo da identidade de cada pessoa, não podendo ser dissociada da existência nem negligenciada em nenhum espaço social, especialmente na escola.

O professor, enquanto ser humano, também é atravessado por vivências, valores, crenças e experiências relacionadas à sua própria sexualidade. Ele é impactado tanto pelas transformações biológicas, próprias do desenvolvimento humano, quanto pelas mudanças legais, sociais e culturais que atravessam a sociedade contemporânea.

Nesse sentido, o ambiente escolar ganha uma importância central, pois é reconhecido como a segunda instituição socializadora na vida das pessoas, ficando atrás apenas da família. É na escola que o sujeito amplia seu convívio social, estabelece novos vínculos, constrói saberes, ressignifica valores e aprende a lidar com a diversidade humana. E o professor, por sua formação e vivência pedagógica, pode ser a pessoa mais preparada para mediar essas discussões de forma responsável e comprometida com os direitos humanos, a inclusão e o enfrentamento das desigualdades.

Posto isso, pode-se inferir que a formação docente para a Educação em Sexualidade precisa considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos e culturais, desse modo, preparando o educador para lidar com os desafios que surgem quando o tema da sexualidade atravessa o cotidiano escolar. Nesse sentido, estudar identidade implica investigar os contextos em que os indivíduos atuam como pessoas ou como profissionais. A sexualidade não é um tema neutro; ela atravessa o corpo, as emoções e as relações. Falar sobre sexualidade é também falar sobre normas sociais, identidades de gênero e preconceitos historicamente construídos, exigindo do educador uma postura aberta, reflexiva e não normativa.

Nessa perspectiva, compreender os estudos sobre identidade no campo educacional requer articular dimensões pessoais, sociais e profissionais, reconhecendo que ela se constrói no entrelaçamento das experiências vividas, das relações interpessoais e das mediações culturais. Para aprofundar essa discussão,

recorreu-se às contribuições de Claude Dubar e Stuart Hall, autores que, a partir de diferentes contextos teóricos e históricos, ajudam a compreender os processos de formação identitária como construções dinâmicas atravessadas por transformações sociais, culturais e discursivas.

Dubar (2020), sociólogo francês especializado nos estudos sobre identidade, sobretudo, no campo das identidades profissionais, em “A socialização: construção das identidades sociais e profissionais”, propõe uma distinção fundamental entre duas grandes correntes filosóficas que influenciam o conceito de identidade: a essencialista e a nominalista/existencialista.

Na ótica essencialista (Dubar, 2020), a identidade é vista como uma essência fixa, imutável e atemporal, que permanece a mesma ao longo da vida, independentemente das circunstâncias. Essa visão remonta ao pensamento de Parmênides (530 a.C.), que defendia a ideia de que “o ser é e o não-ser não é”, ou seja, a identidade seria algo permanente, que não sofre alterações com o tempo. Por sua vez, a abordagem nominalista/existencialista (Dubar, 2020), parte da concepção de que a identidade é construída e transformada continuamente ao longo da vida, influenciada pelas experiências, relações sociais e contextos históricos. Essa visão é associada a Heráclito (540-470 a.C.), para quem “tudo flui”, enfatizando a mudança constante como traço fundamental da existência.

A reflexão de Dubar (2020) evidencia que compreender a identidade exige reconhecer a tensão entre permanência e transformação, entre a busca por uma essência estável e o reconhecimento de que o ser é atravessado por mudanças históricas, sociais e relacionais que redefinem continuamente quem ele é.

Ao relacionar essas reflexões com os estudos de Stuart Hall (2014), percebe-se uma aproximação com a concepção nominalista/existencialista, uma vez que o autor entende a identidade como um processo aberto, fluído e marcado por deslocamentos históricos e culturais. Hall (2014) rejeita a noção de uma identidade fixa e essencial, argumentando que ela é o resultado de práticas discursivas, influências sociais, mediações culturais e experiências históricas. Para ele, a identidade está em constante transformação, especialmente diante das grandes mudanças globais que afetam as estruturas de classe, gênero, etnia e nacionalidade. Assim, compreender a identidade a partir dessa perspectiva significa reconhecer seus aspectos contraditórios, mutáveis e múltiplos, em um contexto de permanente construção e reconstrução social.

Stuart Hall (1932-2014), sociólogo jamaicano que nasceu em Kingston e morreu no Reino Unido, tem grande importância para os estudos culturais por suas contribuições sobre raça e gênero. Em “A identidade cultural na pós-modernidade” (2014), ele inicia mencionando a questão da “identidade” como algo que está sendo extensamente discutido em teoria social:

Figura 14 – Carta 49.

49. As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado (2014, p. 9).

**Comente a frase do professor e pesquisador
Stuart Hall (1932-2014)**

Fonte: elaboração própria.

Hall (2014) aborda a chamada “crise de identidade” como resultado das incertezas em relação aos rumos futuros da sociedade. Segundo o autor, as identidades individuais são construídas a partir de vínculos com culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, principalmente, nacionais. No entanto Hall (2014) argumenta que as transformações sociais, políticas e econômicas contemporâneas estão provocando uma fragmentação das paisagens culturais associadas à classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, referenciais que, no passado, ofereciam bases mais estáveis para a construção das identidades sociais.

A Queda do Muro de Berlim, no final dos anos de 1980, representou uma mudança na ordem estabelecida. O fim da divisão do mundo em capitalista e socialista figurou a possibilidade do fim de outras dicotomias e a construção de identidades outras que não eram apenas de indivíduos binários: homem ou mulher, branco ou preto, pobre ou rico, cristão ou ateu. É a liberdade de poder não ser uma coisa ou outra, e essa tira do conforto sujeitos que já estavam adequados à estabilidade; e, em um mundo de paz e democracia, o direito à vida, voz e liberdade de expressão, por exemplo.

Nesse cenário, as vozes que historicamente foram subalternizadas passam a ter mais espaço, e os avanços tecnológicos potencializam a comunicação.

3.2 Identidades interseccionais na escola

Discutir identidade na escola exige reconhecer que cada estudante e cada educador portam uma combinação única de marcadores sociais como gênero, raça, classe, sexualidade, religião, idade, deficiência, entre outros. Essas dimensões não atuam de forma isolada, mas entrecruzam-se e produzem vivências distintas de inclusão ou exclusão no ambiente escolar. Nesse contexto, a formação de professores para a Educação em Sexualidade precisa considerar uma abordagem interseccional, que possa compreender como essas múltiplas identidades afetam o modo como os alunos vivenciam sua sexualidade, suas relações e seu lugar na escola.

Figura 15 – Diagrama inspirado na Interseccionalidade, por Crenshaw (1989).



Fonte: elaboração própria.

Figueiró (2014), no livro "Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível", enfatiza que não se pode mais postergar a responsabilidade de formar professores capacitados para abordar essas temáticas com competência e sensibilidade. Ela argumenta que formar educadores sexuais exige um compromisso com a humanização e com o reconhecimento das múltiplas formas de viver a

sexualidade. E hooks (2014) complementa essa visão ao afirmar que o ensino deve ser um ato de amor e libertação, em que o educador reconhece o seu papel transformador na vida dos alunos. Sendo assim, não existe uma “receita de bolo” para essa formação: cada educador deve construir, de forma crítica e dialógica, seu percurso, tendo como base o respeito, a escuta ativa e o compromisso com a justiça social. Essa construção ocorre de forma dialógica:

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (Freire, 1996, p. 22).

Essa citação de Freire (1996) destaca a importância de uma formação docente que valorize o pensamento crítico construído coletivamente, rompendo com a ideia de que o saber legítimo vem apenas de autoridades distantes ou intelectuais “iluminados”. Para Freire (1996), o “pensar certo” não é dado, imposto nem é um milagre, e sim um saber produzido no encontro dialógico entre o aprendiz e o formador, em um processo de construção mútua do conhecimento.

Essa visão reforça a necessidade de práticas formativas que estimulem a reflexão crítica, a independência intelectual e o compromisso com a transformação da realidade, especialmente no contexto da formação contínua de professores. Se não há respostas simples para perguntas complexas, também não se pode esperar soluções rápidas para problemas que são históricos e estruturalmente enraizados. Essa é a grande contradição que atravessa a formação de professores para a Educação em Sexualidade.

De um lado, a urgência apontada por Figueiró (2014), que alerta para o quanto é inaceitável continuar adiando essa responsabilidade; de outro, a compreensão trazida por Freire (1996) e hooks (2014) de que processos formativos verdadeiramente transformadores exigem tempo, envolvimento profundo e um compromisso ético-afetivo com a humanização. Diante dessa tensão entre urgência e complexidade, a saída está em iniciar o processo com consciência crítica, reconhecendo que não se trata de um caminho curto, mas de uma construção contínua e dialógica, em que o educador também se coloca como sujeito em transformação.

No correr dessa vertente, neste estudo, as ações pedagógicas dos entrevistados foram investigadas, descritas e analisadas enquanto eles jogavam, o que lhes permitiu compartilhar suas percepções e desafios ao tratar desses temas em sala de aula. Essa dinâmica de jogo possibilitou que os professores relatassem suas experiências pessoais, as dificuldades que enfrentavam cotidianamente e as estratégias que utilizavam ao lidar com questões de sexualidade e diversidade no contexto escolar. A proposta, portanto, é que, por meio dessa experiência os professores aproximem-se de novos conhecimentos e práticas, refletindo criticamente sobre como abordam a educação em sexualidade e, assim, tornem-se mais preparados para transformar o ambiente escolar em um espaço mais inclusivo e acolhedor.

Este capítulo tem início com uma reflexão sobre as diferentes formas de silenciamento que atravessam as relações de gênero no ambiente escolar. Em paralelo, evidencia-se como o gênero pode ter diferentes significados em tempos e espaços outros, bem como as lutas e os movimentos de resistência que historicamente enfrentam opressões, com destaque para as contribuições do movimento negro e do feminismo negro.

A abordagem buscou mostrar como as questões de gênero, raça e classe passaram a ser problematizadas e incorporadas como categorias fundamentais de análise histórica.

Beauvoir (1949), Foucault (1979) e Butler (1990) consolidaram-se como referências canônicas nas Ciências Humanas e Sociais, especialmente nos campos dos estudos de gênero, sexualidade, poder e subjetividades. Suas obras são amplamente citadas em pesquisas acadêmicas, currículos universitários e produções teóricas em diversas áreas como Sociologia, Filosofia, Educação e Antropologia.

Beauvoir, em sua obra seminal “O Segundo Sexo” (1949), inaugura uma leitura existencialista sobre a condição da mulher na sociedade ocidental, afirmando que “não se nasce mulher, torna-se mulher” (Beauvoir, 1949, p. 9). Essa frase tornou-se um marco para a compreensão de gênero como construção histórica, social e cultural, rompendo com a ideia biologizante da feminilidade.

Já Foucault, em sua trilogia “História da Sexualidade” (1976-1984), problematiza os modos pelos quais o poder, os discursos científicos e as instituições sociais controlam e produzem os corpos e as sexualidades. Sua conhecida afirmação de que “onde há poder, há resistência” (Foucault, 1979, p. 126) revela sua visão de

que o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, modelando sujeitos, práticas e saberes.

Por sua vez, Butler, principalmente em “Problemas de Gênero” (1990), desconstrói as noções binárias e fixas de identidade, propondo a ideia de “performatividade de gênero”, segundo a qual o gênero não é algo que somos, mas algo que fazemos repetidamente: “O gênero é sempre um fazer, embora nem sempre seja feito por um sujeito individual ou intencional” (Butler, 1990, p. 178). Ela questiona as normas heteronormativas e propõe uma análise crítica sobre a produção discursiva da identidade de gênero.

Embora esses autores sejam incontestavelmente fundamentais para o campo de pesquisa em tela, sendo possível comprovar devido a citações em pesquisas anteriores, por exemplo; todavia é preciso reconhecer que suas produções teóricas partem de perspectivas profundamente enraizadas em matrizes ocidentais, eurocêntricas e brancas. Suas análises, ainda que transformadoras, muitas vezes, não contemplam de maneira direta as realidades históricas, sociais e culturais dos sujeitos racializados, colonizados ou periféricos. Nesse sentido, suas categorias analíticas nem sempre são suficientes para dar conta das múltiplas opressões que atravessam os corpos no contexto latino-americano e nas experiências negras, indígenas e subalternizadas. Por isso, nesta pesquisa, optou-se por construir o referencial teórico a partir de uma abordagem decolonial e interseccional, tomando como principais referências Gayatri Chakravorty Spivak, bell hooks, Patricia Hill Collins e Paulo Freire.

3.3 Podem as professoras falar sobre gênero na sala de aula?

Tradicionalmente, gênero é a distinção entre homens e mulheres, mas além de diferenças físicas e biológicas é importante compreender que, nas instituições, a distinção de masculino e feminino envolve hierarquias sociais num Estado patriarcal.

Como afirma hooks (2021) é fundamental provocar e convocar os homens para a discussão sobre gênero, sexualidade e violência, justamente porque eles historicamente ocupam os espaços de poder e são, em grande medida, os principais agentes das violências estruturais e simbólicas que atingem mulheres e jovens nas escolas e na sociedade em geral. Além disso, a baixa representatividade feminina nos cargos de liderança política e educacional reforça a necessidade de que homens em

posições de decisão também assumam o compromisso com a construção de uma educação emancipadora, inclusiva e livre de violências de gênero.

Negar a participação de pesquisadores, autores, professores, familiares e estudantes do sexo masculino, para este debate, significa perpetuar um ciclo de omissão e silenciamento institucional que apenas fortalece as estruturas patriarcais. Por isso é imprescindível que tanto mulheres quanto homens, nas mais diversas funções, em sala de aula, na gestão pública ou nas instâncias políticas, sejam responsabilizados e engajados na construção de um espaço escolar mais justo, democrático e crítico em relação às questões de gênero e sexualidade.

Durante a pesquisa, ouviu-se, mais de uma vez, de alguns professores, a justificativa de que não abordam temas como raça e gênero por "não ser o seu lugar de fala". Essa afirmação, conquanto aparentemente respeitosa, revela um equívoco conceitual sobre o que significa, de fato, a noção de lugar de fala. Segundo Ribeiro (2017), em sua obra "O que é lugar de fala?", "todas as pessoas possuem lugar de fala" (Ribeiro, 2017, p. 88).

Os sujeitos possuem lugar de fala, pois todos ocupam posições sociais específicas que influenciam suas percepções e discursos. Todos falam de um determinado espaço social ou lugar na sociedade. O problema não está em falar sobre raça e gênero, e sim em fazer isso sem reconhecer os próprios privilégios, sem escuta, sem responsabilidade crítica.

Professores, especialmente os que estão em posições de poder simbólico dentro da escola (brancos, cristãos, cisgêneros, heterossexuais, servidores efetivos e saudáveis), precisam apropriar-se de conhecimentos sobre as relações de raça, gênero e classe para que possam atuar de forma consciente, antirracista, não sexista, não classista ou etarista. Portanto, a recusa em abordar essas temáticas sob a justificativa do "lugar de fala" não pode ser usada como desculpa para a omissão. Pelo contrário, reforça a necessidade de formação crítica para que o professor não reproduza silenciamentos históricos e cumpra sua função social de educador comprometido com a justiça social.

No livro "A vontade de mudar: masculinidade e amor" (hooks, 2021), sua autora reforça a importância de responsabilizar os homens pelos papéis que ocupam na manutenção das desigualdades de gênero. Logo nas primeiras páginas, ao dedicar a obra à memória de seu avô, Gus Oldham, ela o descreve como "um coração que queimava", alguém que, impulsionado pelo amor, conseguiu viver com intensidade e

transformação. Ela utiliza a metáfora da alquimia para dizer que aos homens é dada a oportunidade de "transformar chumbo em ouro", de serem atravessados por um fogo interior que os convida a uma mudança profunda e significativa (hooks, 2021). Para ela, essa transformação não é simples nem confortável, mas essencial para a construção de uma sociedade menos sexista e mais justa; e afirma que só há verdadeira mudança quando os homens têm a coragem de enfrentar o medo, o sofrimento e o desconforto que o processo de reconstrução de suas masculinidades exige. Essa necessária reconstrução das masculinidades, como sustenta hooks, dialoga também com a própria composição de quem educa, o que se evidencia no cenário paulista, onde a SEDUC confirma que a maioria das educadoras e educadores da rede são mulheres.

Em outubro de 2023, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) divulgou um estudo detalhado sobre o perfil dos profissionais que atuam nas salas de aula da rede estadual. Atualmente, são 181.190 docentes responsáveis por atender cerca de 3,3 milhões de estudantes distribuídos por todo o estado. Esse levantamento revela que a maior faixa etária entre os professores está entre 41 e 50 anos, concentrando 61.459 profissionais, dos quais 45.294 são mulheres e 16.165 são homens, representando 74% de "quem está na sala de aula" são mulheres (São Paulo, 2023). Não existem dados concretos com relação à identidade de gênero e orientação sexual. Quanto à raça/cor (autodeclarada), a maioria identificou-se como branca (137.973), seguida por pardos (29.285), pretos (12.679), amarelos (937) e indígenas (400) (São Paulo, 2023). Embora a maioria das pessoas presentes nas salas de aula da rede pública estadual de São Paulo seja mulheres, é importante reconhecer que os homens, representados pelo governador, pelo secretário de educação e pelos 24% de docentes do sexo masculino, de forma alguma podem ser excluídos desse debate.

A presente pesquisa, "Sobre Educação em Sexualidade nas Escolas Públicas: podem as professoras falar?", emerge como um enunciado provocador, impregnado por ecos de uma das leituras decoloniais mais significativas no campo das Ciências Humanas. A inspiração remete ao texto clássico de Spivak, "Pode o subalterno falar?" (2010), cuja reflexão sobre silenciamento e poder constitui um marco teórico na crítica pós-colonial. Essa referência adquire especial relevância diante do contexto político brasileiro da última década, caracterizado por tentativas de censura, perseguições ideológicas e criminalização de práticas docentes, sobretudo, em temas relacionados a gênero e sexualidade.

Assim, o título traduz o tensionamento entre voz e silenciamento, autonomia docente e controle institucional. Spivak (2010), ao problematizar o silêncio imposto aos sujeitos subalternizados, em especial às mulheres do chamado Terceiro Mundo, ofereceu uma lente potente para compreender como a produção do conhecimento e as políticas de representação são atravessadas por relações de poder que continuam a negar a voz de quem historicamente foi silenciado.

Essa sua crítica à violência epistêmica, uma forma de opressão que impede que determinados sujeitos sejam reconhecidos como legítimos produtores de saber, ganha contornos ainda mais urgentes quando transposta para o contexto educacional brasileiro atual. Hoje, as professoras que atuam na educação pública, sobretudo, aquelas que se propõem a abordar temas como antirracismo sexualidade e gênero, vivem sob constante ameaça. Mesmo sendo essas discussões parte intrínseca do papel social da escola, que é estimular uma formação cidadã crítica e consciente, as docentes encontram-se limitadas por um ambiente de medo e repressão.

Profissionais da educação, independentemente de gênero ou orientação sexual, têm o dever ético e pedagógico de promover o diálogo e enfrentar as violências cotidianas. Contudo, além das ameaças verbais, o risco de perseguições, processos administrativos, advertências formais, perda de cargos, não recondução para o ano posterior, transferências para outras unidades e exposição pública têm imposto um novo tipo de silêncio forçado.

A pergunta “Podem as professoras falar?” expressa uma indignação política e acadêmica diante da negação do direito de ensinar com liberdade. Inspirada em Spivak, a pesquisa propõe refletir sobre o silenciamento das professoras na Educação em Sexualidade, tema ainda cercado de interdições. Com o avanço de discursos políticos conservadores, o debate sobre gênero e sexualidade tem sido sistematicamente atacado e silenciado, e, nessa conjuntura, termos como “ideologia de gênero” passaram a ser usados de forma distorcida por setores políticos e midiáticos para justificar projetos de lei, ações judiciais e políticas públicas que criminalizam professoras, professores e estudantes que ousam falar sobre as múltiplas formas de viver a sexualidade e o gênero.

Figura 16 – Carta 50.

50. A escola, a mídia, a igreja, a lei, a medicina e outras tantas instâncias sociais exercitam, cotidianamente, pedagogias da sexualidade.

Ali se aprende uma linguagem socialmente situada, que diz sobre o que falar e sobre o que silenciar, o que mostrar e o que esconder, quem pode falar e quem deve ser silenciado
(Orelha do Livro - 2022).

Comente a frase da professora e pesquisadora Guacira Lopes Louro

Fonte: elaboração própria.

Quando Louro (2022) afirma que instituições como a escola, a mídia, a igreja e a lei produzem "pedagogias da sexualidade", evidencia-se que o controle sobre o que se fala, mostra ou silencia não é neutro, esse controle exerce poder sobre corpos e mentes. Ele reforça normas cis-heteronormativas, impondo limites à diversidade de experiências de gênero.

No entanto, ao analisar outros tempos e contextos culturais, percebe-se que os papéis de gênero são socialmente variados e historicamente situados, mostrando que as normas ocidentais não são universais, e que práticas de gênero alternativas sempre existiram, resistindo à imposição de uma única forma de ser. Para compreender que gênero é uma construção social pelo mundo é fundamental realizar um deslocamento no tempo e no espaço, observando como diferentes sociedades, em distintos contextos históricos e culturais, reconhecem e significam as identidades de gênero de formas plurais:

Caso específico e particular das culturas hinduístas, as hijras são personagens centrais na cultura em que estão inseridas. Tidas como seres "especiais", teriam a capacidade mística de abençoar e amaldiçoar as pessoas uma vez que estariam mais próximas das figuras divinas indianas. Muitas divindades cultuadas no hinduísmo possuem gênero ambíguo, duplo ou não definido. Antes de se tornarem hijras, estas são designadas ao nascer, por conta de sua genitália, como pessoas do sexo masculino (Ferrera, 2020).

No contexto de povos asiáticos, por exemplo, existe a figura das Hijras, na Índia, que há séculos ocupam uma posição reconhecida socialmente como um terceiro gênero, conforme pesquisa de Maxwell Ferreira da Universidade Federal Fluminense (UFF). As hijras são mulheres transgênero conhecidas como o terceiro gênero na Índia. A existência dessas mulheres é relatada há, pelo menos, quatro mil anos nos livros sagrados do hinduísmo (Giovanaz, 2020). São reconhecidas na cultura indiana como seres que se estabelecem em uma ambiguidade frente à heteronormatividade imposta pelo Ocidente [...] [e] tornam-se indivíduos às margens (Corrêa, 2020, p. 278-280).

As Hijras, geralmente pessoas nascidas com sexo masculino, identificam-se com o gênero feminino ou como um terceiro gênero. Elas são reconhecidas por suas vestimentas femininas, nomes femininos e por desempenharem papéis sociais e espirituais importantes como abençoar casamentos e nascimentos.

Todavia, no período de colonização britânica no século XIX, especialmente a partir da década de 1850, as Hijras passaram a ser alvo de forte repressão. Os britânicos classificaram-nas como "desviantes de gênero", impondo o *Criminal Tribes Act* (CTA), uma lei que tinha como objetivo controlar, vigiar e marginalizar essa comunidade. Suas *performances* públicas e o modo feminino de se vestir foram proibidos numa clara tentativa de apagar sua identidade sociocultural e espiritual (Magalhaes, 2023, p. 53).

Esse processo mostra como a colonização europeia tentou impor um modelo ocidental, binário e moralista de gênero, silenciando expressões de gênero historicamente reconhecidas em outras culturas. Enquanto no Ocidente a discussão sobre transgeneridade é recente, na Índia, a existência das Hijras remonta a séculos, sendo um forte exemplo de como o gênero é uma construção social que varia de acordo com o tempo, a cultura e os contextos históricos.

A reflexão inicial de Louro (2022) dialoga com debates que já vinham sendo provocados décadas antes pela antropóloga estadunidense Margaret Mead (1901-1978). Em sua obra clássica "Sexo e Temperamento" (1969), Mead desafiou o patriarcado, a igreja e as ideias biologizantes ao demonstrar por pesquisa etnográfica, com base em estudos de campo, que os papéis de gênero não são universais, mas culturalmente construídos e aprendidos. Ela mostrou que, em diferentes sociedades, o que se entende por "masculino" ou "feminino" varia de forma significativa,

evidenciando que o comportamento de homens e mulheres é fruto de processos educativos, culturais e históricos.

Em sua pesquisa na Papua-Nova Guiné, ela estudou três grupos culturais com formas distintas de organização de gênero: os Arapesh, os Mundugumor e os Tchambuli. Os Arapesh, tanto homens quanto mulheres, eram descritos como gentis, cooperativos e emocionalmente sensíveis, contrariando a ideia de que esses traços seriam exclusivamente femininos.

Os Arapesh não concebem seriamente sexo fora dos laços matrimoniais. O encontro casual, a ligação, a repentina excitação do desejo que deve ser satisfeito rapidamente – isso não significa nada para eles. Seu ideal é essencialmente doméstico, não romântico. Sexo é assunto sério, um assunto que é preciso cercar de preocupações.; um assunto, acima de tudo, em que os dois parceiros devem ter uma única opinião (Mead, 1969, p. 113).

Já entre os Mundugumor, ambos os sexos apresentavam comportamentos considerados agressivos, competitivos e temperamentais, desafiando a associação tradicional de agressividade apenas aos homens.

O objetivo básico de Mead era descobrir diferenças inatas ou culturalmente construídas entre o masculino e o feminino. A gentileza e compreensão dos Arapesh decepcionou-a. Já os Mundugumor eram o extremo oposto: o comportamento de homens e mulheres era ativamente masculino, viril, sem características doces ou suavizadoras como é comum em mulheres (Mead, 1969).

Vimos como o caráter Mundugumor ideal é idêntico para ambos os sexos; como espera que homens e mulheres sejam violentos, competitivos, agressivamente sexuais, ciumentos e prontos a ver e vingar insultos, deliciando-se na ostentação, na ação e na luta (Mead, 1969, p. 219).

Segundo Mead (1969), enquanto os Arapesh encontravam sua maior aventura no cultivo de alimentos e no cuidado com os filhos; e os Mundugumor voltavam suas energias para a luta e a aquisição de esposas; os Tchambuli destacavam-se principalmente por viver da arte. Nesse contexto cultural, Mead (1969) observou uma inversão dos papéis de gênero em relação aos padrões euro-americanos da época. As mulheres Tchambuli eram as principais responsáveis pelas tarefas econômicas e pela tomada de decisões públicas, adotando uma postura pragmática, ativa e dominante. Da sua parte, os homens eram socialmente incentivados a expressar

maior sensibilidade emocional, dedicando-se ao cuidado com a aparência e buscando aprovação e reconhecimento na comunidade.

Tal exemplo etnográfico tornou-se um marco nos estudos antropológicos ao demonstrar que os papéis de gênero são construções culturais, e não determinações biológicas universais. Esse estudo dos grupos Arapesh, Mundugmor e Tchambili, feito no contexto das Ciências Sociais, da década de 1960, foi fundamental para demonstrar que os papéis de gênero são construções culturais, desafiando as explicações biológicas que, até então, eram usadas para justificar desigualdades entre homens e mulheres. Margaret Mead enfrentou preconceito em sua época, tanto por ser mulher em um campo dominado por homens quanto por suas teorias inovadoras sobre gênero e sexualidade, que desafiavam as normas sociais da época.

Outra obra importante para a discussão em tela é "O Espírito da Intimidade" (2003), da escritora e líder espiritual africana Sobonfu Somé (1966-2017). Ao narrar as práticas culturais de sua aldeia no povo Dagara, na África Ocidental, ela apresenta uma compreensão de papéis de gênero e de sexualidade que reforça a ideia de que tais categorias são social e culturalmente construídas. Na tradição Dagara, as pessoas homossexuais são reconhecidas como figuras fundamentais na manutenção do equilíbrio espiritual e comunitário, sendo vistas como responsáveis por estabelecer pontes entre diferentes dimensões da existência e por cuidar da harmonia social (Somé, 2003). Como se percebe no 13º capítulo da obra — "Homossexualidade: guardiões do portão":

As palavras "gay" e "lésbica" não existem na aldeia. Temos, sim, a palavra "guardião". Os guardiões são pessoas que vivem no limite entre dois mundos o mundo da aldeia e o mundo do espírito. Apesar de não se casarem neste mundo, dizem ter parceiros em outras dimensões. O que fazem não gostam de contar para ninguém. É direito deles. Todo mundo na aldeia os respeita, porque, sem eles, não haveria acesso aos outros mundos (Somé, 2003, p. 13).

Somé (2003), ao falar sobre as tradições do seu povo, explica que os guardiões são pessoas respeitadas e mediadoras que vivem entre os dois sexos e os dois mundos. Se há conflito entre homens e mulheres, eles agem como mediadores, sem tomar partido como "espada da verdade e da integridade" (Somé, 2003, p. 139). Essa valorização dos sujeitos dissidentes rompe com os padrões ocidentais de marginalização e silenciamento das identidades LGBTQIA+. Além disso, as descrições de Somé (2003) reafirmam, como já apontava Mead (1969), que o que

significa "ser homem", "ser mulher" ou "ser diferente" varia entre as culturas, desmontando visões essencialistas sobre gênero e sexualidade

Por fim, assim como Spivak (2010) denuncia o apagamento das vozes subalternas, Somé (2003) dá centralidade à fala e ao reconhecimento desses sujeitos em sua aldeia, o que desvela que há formas ancestrais e comunitárias de enfrentar o silenciamento que hoje ainda persiste em muitos espaços escolares e sociais no Brasil.

Entre os Hijras, no sul da Ásia, há o reconhecimento de um terceiro gênero com funções espirituais, embora marcado por perseguições históricas. Nos Arapesh, da Papua-Nova Guiné, predomina um modelo cooperativo, com homens e mulheres gentis e colaborativos. Já entre os Mundugumor, o gênero é associado à agressividade, e ambos os sexos são incentivados à disputa; os Tchambuli, por sua vez, invertem papéis tradicionais: mulheres lideram e homens são sensíveis. Os Guardiões Dagara, da África Ocidental, exercem um gênero espiritual, sendo respeitados como mediadores entre mundos.

O quadro a seguir, "Diversidade de Gênero e Papel Social em diferentes culturas", evidencia que as concepções de gênero variam amplamente entre os povos, como supramencionado.

Quadro 4 – Diversidade de gênero e papéis sociais em diferentes culturas

Povo/Cultura	Região	Sexo ao nascer	Papel de Gênero	Função Social	Exemplo/Contexto
Hijras	Índia/Sul da Ásia	Intersexo ou masculino	Terceiro gênero	Espiritual/Ritualística	Abençoam casamentos e nascimentos; perseguidas no colonialismo britânico
Arapesh	Papua-Nova Guiné	Ambos os sexos	Gênero cooperativo	Cuidado e agricultura	Homens e mulheres gentis e colaborativos
Mundugumor	Papua-Nova Guiné	Ambos os sexos	Gênero agressivo	Competição e poder	Ambos os sexos incentivados à violência e disputa
Tchambuli	Papua-Nova Guiné	Ambos os sexos	Inversão de papéis tradicionais	Liderança feminina	Mulheres práticas e líderes; homens vaidosos e sensíveis
Guardiões (Dagara)	África Ocidental	Ambos os sexos	Gênero espiritual	Mediação entre mundos	Mediadores espirituais, respeitados como Guardiões do Portão

Fonte: elaboração própria.

A análise comparativa entre diferentes povos e culturas evidencia que o gênero não é uma categoria natural e universal, porém é uma construção social moldada por valores, crenças e práticas culturais. O quadro que apresenta as Hijras, os Arapesh, os Mundugumor, os Tchambuli e os Guardiões Dagara demonstra a diversidade de papéis e significados atribuídos ao gênero e à sexualidade, revelando formas de existência que transcendem o binarismo masculino-feminino dominante na cultura ocidental.

Ao incorporar essas perspectivas na Educação em Sexualidade, promove-se uma abordagem que reconhece a pluralidade das identidades e busca-se desconstruir estereótipos de gênero, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, empáticos e respeitosos com a diferença.

Essa visão dialoga com autoras como J. Butler (2023) e Louro (1997), que defendem o gênero como *performance* e campo de disputa simbólica, essencial para repensar práticas pedagógicas e promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Ao compreender gênero como construção, abre-se espaço para questionar as desigualdades estruturais e repensar práticas pedagógicas, estabelecendo uma conexão direta entre a valorização da diversidade e o engajamento político-histórico dos movimentos feministas na promoção de uma educação pública mais justa e inclusiva.

3.4 Movimento de mulheres e suas contribuições para a Escola Pública

Manter-se em silêncio ou escolher a cegueira diante das desigualdades sociais, raciais e de gênero não é um acaso; constitui-se em uma estratégia historicamente construída e sustentada pelos privilégios, principalmente de homens brancos e heterossexuais. Essa postura de omissão, muitas vezes disfarçada de neutralidade, reforça as estruturas de exclusão e desigualdade que marcam, particularmente, a sociedade brasileira.

Como afirma Bento (2022, p. 21), em “*O pacto da branquitude*”: “a meritocracia defende que cada pessoa é a única responsável por seu lugar na sociedade, seu desempenho escolar, profissional etc. Parte de uma ideia falsa para chegar a uma conclusão igualmente falsa”. Essa ilusão meritocrática desresponsabiliza as estruturas de poder e naturaliza os privilégios de poucos, invisibilizando os obstáculos históricos enfrentados por muitos

Nesse cenário, no Brasil, o Movimento Negro e o movimento de mulheres surgem como força fundamental de denúncia, resistência e construção de novas possibilidades de justiça social, tornando visível o que o pacto da branquitude tenta manter invisível: as desigualdades raciais estruturais que atravessam todas as dimensões da vida social, inclusive, na escola:

Movimentos sociais como o de mulheres negras, quilombolas e indígenas desestabilizam as relações de colonialidade, construindo contranarrativas que trazem novas perspectivas e paradigmas, e, além da denúncia, procuram protagonizar ação política contra a expropriação de riquezas e a brutalidade que sustentam a sociedade e o regime político no qual vivemos (Bento, 2022, p. 40).

O famoso discurso de Sojourner Truth, intitulado "Não sou uma mulher?", foi proferido em 1851, durante a Convenção pelos Direitos das Mulheres, em Akron, Ohio (EUA), como resposta direta a pastores e líderes religiosos que argumentavam que as mulheres não deveriam ter os mesmos direitos dos homens por serem frágeis, intelectualmente inferiores e porque, segundo eles, a própria religião cristã assim indicava, ao lembrar que Jesus foi homem, e que a primeira mulher, Eva, foi uma pecadora. Sojourner Truth, nascida escravizada em Nova Iorque, em 1797, com o nome de Isabella Van Wagenen, foi libertada por conta da Northwest Ordinance, que aboliu a escravidão nos territórios ao norte do rio Ohio, embora a escravidão como um todo nos EUA só terminasse anos depois, com o fim da Guerra da Secessão em 1865: "Muito bem crianças, onde há muita algazarra alguma coisa está fora da ordem. Eu acho que com essa mistura de negros do Sul e mulheres do Norte, todo mundo falando sobre direitos, o homem branco vai entrar na linha rapidinho" (Truth, 1851).

Após viver com uma família Quaker, onde teve acesso a alguma educação formal, Truth tornou-se uma pregadora pentecostal, ativista, abolicionista e defensora dos direitos das mulheres, adotando, em 1843, o nome pelo qual ficou conhecida: Sojourner Truth. Na ocasião do discurso, ela já tinha 54 anos e era uma figura pública de grande notoriedade.

No Brasil, Nilma Lino Gomes, que é pedagoga e doutora em Antropologia, ex-secretária da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), entre janeiro e outubro de 2015, e ministra do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, de outubro de 2015 até maio de 2016, diz:

Quanto mais os setores conservadores, de direita, os ruralistas e os capitalistas se realinham nas relações sociais e de poder, provocando ainda maiores desigualdades, mais compreendo a força dos movimentos sociais nas lutas emancipatórias e pela democracia (Gomes, 2017, p. 15).

Em seu livro "O Movimento Negro Educador" (2017), ela relata que sua experiência como professora, pesquisadora, ativista e teórica a faz reconhecer que o Movimento Negro é um educador. Ela demonstra como os currículos, as práticas pedagógicas e cursos de formação podem aprender muito com esse movimento social e seus saberes emancipatórios.

Deve-se ler como saberes emancipatórios produzidos por negras e negros, uma forma de conhecer o mundo a partir da produção de uma racionalidade marcada

pela vivência racial numa sociedade racista desde seu início. São as intervenções sociais, culturais e políticas de forma intencional, não são intuições, mas sim criação e recriação de potências (Gomes, 2017, p. 67).

A Frente Negra Brasileira (1931-1937), o Teatro Experimental do Negro (1944-1968) e a Imprensa Negra (1910-1950) foram movimentos fundamentais na luta por direitos civis, educacionais e culturais da população negra no Brasil. Essas iniciativas compreenderam a educação e a superação do analfabetismo como instrumentos estratégicos para a emancipação social, política e intelectual dos negros brasileiros. Por meio de cursos de alfabetização, formações culturais, ações teatrais e publicações jornalísticas, esses movimentos criaram espaços de resistência e afirmação da identidade negra, enfrentando o racismo e reivindicando o direito à voz própria, à produção de conhecimento e ao acesso pleno à cidadania, tanto dentro como fora da escola.

As primeiras décadas depois da abolição da escravatura, proclamada em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, foram decisivas para o futuro da população negra no Brasil (Domingues, 2008). A educação era uma pauta importante e ganhava destaque entre os grupos de articulação, até porque muitos eram os analfabetos, e as lideranças viam na educação uma ferramenta para a emancipação.

Diante de um sistema político-educacional que pretende normalizar invisibilidades, e assim promover apagamentos, “fazer barulho”, “promover algazarra”, ou “causar”, são manifestações ruidosas que provocam fissuras e abrem espaço para novos discursos. O Movimento Negro no Brasil é uma força social organizada que, historicamente, tem sido liderado majoritariamente por mulheres negras. Essas mulheres enfrentam uma dupla opressão: o racismo estrutural, que as invisibiliza e marginaliza, e o machismo, que as subordina mesmo dentro dos próprios espaços de luta social.

Apesar dessas barreiras, as mulheres negras têm sido protagonistas na articulação de estratégias de resistência e de produção de conhecimento. Inspiradas pelas lutas feministas e por movimentos internacionais de direitos civis e decoloniais, elas reconhecem na educação um caminho central para a transformação social.

A escola, nesse contexto, é vista não apenas como um espaço de ensino formal, mas como um território de disputa política e cultural, no qual é possível romper com as narrativas hegemônicas que historicamente negaram o saber e a voz das populações negras.

Em diálogo com as lutas feministas, o Movimento Negro traz contribuições fundamentais à educação: defende práticas democráticas, valoriza os saberes marginalizados e propõe uma produção coletiva e crítica do conhecimento. Esse conjunto de ideias oferece uma base robusta para enfrentamentos e formas de reimaginar a escola como um espaço de liberdade, inclusão e transformação, como se observa na obra “Educação contra a barbárie” (2019): “Ao Estado Brasileiro, representante político das elites, nunca interessou a expansão organizada e planejada de educação para o povo. Muito menos do ensino médio, etapa reservada aos “eleitos” que assumiriam as posições de comando no país” (Corti, 2019, p. 48).

Corti, professora no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), apresenta, na primeira parte do livro “Educação contra a barbárie” (2019), uma importante análise das reformas que vêm sendo implementadas no Ensino Médio brasileiro. Seu olhar crítico denuncia o avanço de um projeto educacional que promove a precarização e a mercantilização do ensino, aprofundando desigualdades já históricas. Essas mudanças atingem, de forma mais severa, os estudantes das periferias urbanas, que compõem a maioria das matrículas na educação pública.

Entre as medidas mais prejudiciais, Corti destaca a aprovação da Lei n.º 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, diretamente vinculada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa reforma reduziu a carga horária da formação básica de 2.400 para 1.800 horas, enfraquecendo disciplinas fundamentais para a formação crítica dos estudantes, como Sociologia, Filosofia, História e Artes. Além disso, a nova estrutura curricular abriu espaço para a ampliação de aulas na modalidade a distância (EAD) e para a contratação de profissionais sem licenciatura específica, desvalorizando a formação docente e comprometendo a qualidade do ensino.

Essas medidas, ao invés de incentivar a inclusão e qualidade educacional, promovem exclusão e consolidam um projeto de sucateamento da escola pública, com impactos diretos na formação intelectual e cidadã da juventude. Como consequência, têm-se multiplicado propostas que aprofundam ainda mais esse processo de desmonte, como a expansão de escolas cívico-militares e a privatização de setores da rede pública de ensino. Tudo isso evidencia um movimento claro de subordinação da educação aos interesses do capital, transformando o direito à educação em mercadoria e negando à população trabalhadora o acesso a uma formação crítica, democrática e de qualidade.

Ainda em “Educação contra a barbárie” (2019), Santana, escritora, jornalista e Dra. em Ciência da Informação, propõe que recursos educacionais abertos sejam tratados como patrimônio coletivo. Ela defende a autoria docente como um ato político, afirmando que os saberes produzidos por educadoras, especialmente negras, precisam ser compartilhados amplamente, garantindo independência, valorização e democratização do ensino. A autora explica que, com vontade política e pressão de setores do movimento negro, é possível a criação de materiais didáticos que valorizem a história e a cultura africanas e afro-brasileiras como prevê a Lei n.º 10.639/2003.

Guajajara, líder política indígena, que é formada em Letras e Enfermagem pela Universidade Estadual do Maranhão (UEM) e considerada, em 2022 como uma das cem pessoas mais influentes pela revista Time, expõe, no capítulo “Educação indígena: esperança e cura para tempos de enfermidade”, um modelo educativo baseado em saberes indígenas como caminho de cura e resistência. Sua abordagem é anticolonial, afirmando que a educação comunitária indígena, embasada em valores ancestrais e coletivos, representa uma poderosa alternativa ao ensino imposto por estruturas hegemônicas. Neste modelo, a escola atua como espaço de reconexão com modos de vida autênticos, contrariando o avanço da barbárie.

Em “Educação contra a barbárie”, hooks (2019) propõe uma pedagogia que rompe com as fronteiras artificiais entre a sala de aula e o chamado “mundo real”. Para a autora, a educação não se pode limitar a uma transmissão neutra de conteúdos; ela precisa ser vivida como uma experiência coletiva, afetiva e politicamente engajada. A autora defende a construção de uma escola que valorize a pluralidade de vozes, promova a justiça social e universalize o acesso à alfabetização crítica:

Sem a ação dos movimentos por justiça social, a educação progressista torna-se ainda mais importante, já que ela pode ser o único lugar onde as pessoas podem encontrar apoio para adquirir uma consciência crítica, para assumir qualquer compromisso com o fim da dominação (hooks, 2019, p. 203).

Ao questionar hierarquias, desmontar relações de poder autoritárias e estimular o pensamento reflexivo, hooks (2019) reafirma a necessidade de uma pedagogia transformadora que enfrente os processos de exclusão e violência simbólica que marcam o cotidiano escolar. Essa perspectiva de educação democrática e libertadora aponta diretamente para a importância da formação docente comprometida com esses princípios.

O desafio que se impõe agora é refletir sobre como preparar professores para assumir esse papel de agentes críticos e emancipadores, aptos a transformar suas práticas e contextos. Por isso, o próximo capítulo dedica-se a discutir as bases e os caminhos possíveis para uma formação docente crítica, ética e socialmente comprometida.

A palavra “gênero” foi retirada do Programa Nacional de Educação (PNE), em 22 de abril de 2014, durante a votação na Comissão Especial da Câmara dos Deputados. Nesse dia, os deputados, em sua maioria homens brancos de classe média, decidiram suprimir do texto a menção a “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. A justificativa apresentada pelos que apoiaram a medida foi que tais formas de preconceito já estariam inclusas na redação genérica sobre “todas as formas de discriminação”, como relata o consultor legislativo Paulo Sena:

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto (Brasil, 2014, p. 22).

Esse ruído reflete uma tentativa de despolitizar e invisibilizar as discussões sobre desigualdades de gênero, ignorando o acúmulo histórico de pesquisas, como as citadas, que demonstram a importância de abordar criticamente essas questões no ambiente escolar. A exclusão de gênero do PNE 2014-2024 significa um retrocesso político, bem como cria barreiras para a formação crítica de professores e professoras, dificultando a implementação de práticas educativas que promovam a cidadania, o respeito à diversidade e o enfrentamento das discriminações de gênero, raça e sexualidade.

A perspectiva de Collins (2022), em “Bem mais que ideias” (2022), evidencia que, em contextos marcados por tentativas de censura, é fundamental desenvolver novas teorias e práticas educativas que reintroduzam o debate sobre gênero, educação e suas interseccionalidades no ambiente escolar, desse modo, fortalecendo uma educação comprometida com a justiça social e a transformação das relações de poder.

Na academia, novas teorias sociais visam deixar suas marcas, criticando e tentando derrubar suas predecessoras mais convencionais. Quanto mais contundente e antagônico um argumento pareça ser para derrubar o saber convencional, mais crítico se presume que ele seja. Numa situação passível de se transformar em luta pelo domínio entre as teorias sociais, uma mudança de paradigma pode instalar a teoria antes outsider como nova teoria estabelecida que, por sua vez, estará à espera de uma nova crítica para derrubá-la de seu trono (Collins, 2022, p. 95).

Nesse sentido, as contribuições de autoras negras feministas como bell hooks, Angela Davis, Patricia Hill Collins e Kimberlé Crenshaw, além de pesquisadoras brasileiras como Carla Akotirene, Cida Bento e Djamila Ribeiro, são fundamentais para ampliar a compreensão de gênero como construção social profundamente atravessada por raça, classe e outros marcadores sociais da diferença.

A pesquisadora hooks (2017), em “Ensinando a Transgredir”, aponta que o processo educativo não é neutro e que falar sobre gênero, raça e sexualidade na escola é um ato político que rompe com o silêncio historicamente imposto às vozes subalternizadas. A autora enfatiza que a linguagem é uma ferramenta de resistência e transformação.

Nessa mesma vertente, Davis (2016), em “Mulheres, Raça e Classe”, contribui ao demonstrar como as opressões de gênero não podem ser analisadas de forma isolada das questões raciais e de classe social. E, ainda, argumenta que os processos de dominação são interligados e que as mulheres negras, por exemplo, vivenciam formas específicas de opressão que são invisibilizadas quando as análises se limitam a uma visão universalista do gênero. Segundo ela: “A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas.” (Davis, 2016, p.20).

Collins (2019), com sua teoria da matriz de dominação, também reforça a necessidade de uma abordagem interseccional. Em “Pensamento Feminista Negro”, ela argumenta que gênero, raça, classe e sexualidade funcionam como sistemas interativos e não como categorias independentes. Para ela, “Cada indivíduo experimenta graus variados de sanções e privilégios nos múltiplos sistemas de opressão que enquadram a vida de todos” (Collins, 2016, p. 512), sendo, portanto, fundamental que as práticas pedagógicas reconheçam essa complexidade.

Crenshaw (2002), a quem se atribui a criação do termo interseccionalidade, reforça que as instituições, muitas vezes, falham ao desconsiderar como as múltiplas

formas de opressão se sobrepõem. Em seu artigo “Documento para o Enfrentamento da Violência Contra a Mulher” (2002), afirma: “Frequentemente, um certo grau de invisibilidade envolve questões relativas a mulheres marginalizadas, mesmo naquelas circunstâncias em que se tem certo conhecimento sobre seus problemas ou condições de vida” (Crenshaw, 2002, p. 174).

No Brasil, autoras como Akotirene (2019), em “Interseccionalidade”, recuperam o conceito de Crenshaw e adaptam-no à realidade brasileira, marcada por desigualdades estruturais de raça, classe e gênero: “A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (Akotirene, 2019, p. 19).

Essas autoras, ao abordarem gênero como uma construção social e relacional, desafiam as concepções universais de mulher e homem, problematizando como o racismo, o sexismo e a desigualdade de classe estruturam as vivências dos sujeitos na escola e na sociedade.

Essa compreensão é indispensável para a formação de professores e professoras comprometidos(as) com uma educação emancipadora, que reconheça a pluralidade das identidades e combata as múltiplas formas de opressão. Diante dessas reflexões teóricas e políticas sobre raça, classe, gênero e educação, tornou-se evidente a necessidade de criar ferramentas pedagógicas que traduzam tais discussões em práticas concretas de formação docente.

Foi nesse movimento entre teoria e prática, entre a crítica e a ação, que emergiu a ideia de um jogo educativo como instrumento mediador do diálogo e da reflexão coletiva. Assim, a partir das vivências e trocas com professores e professoras, durante o processo formativo, nasceu a proposta que apresentamos a seguir.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE

Este capítulo apresenta a discussão no que tange à formação docente voltada para as temáticas da sexualidade, das relações de gênero e da diversidade, a partir de uma perspectiva crítica e colaborativa. Inicialmente são apresentados os fundamentos teóricos que sustentam a compreensão da Educação em Sexualidade como dimensão formativa, cultural e ética do processo educativo.

Em seguida, analisam-se as implicações dessa compreensão para o trabalho docente, considerando os sentidos atribuídos aos temas de gênero e sexualidade na escola participante e as tensões produzidas pelos discursos conservadores. Por fim, o capítulo aborda as práticas formativas colaborativas como caminhos possíveis para a transformação das práticas pedagógicas, com ênfase às ações do Grupo de Pesquisa LACE, contexto colaborativo em que foi realizada esta pesquisa.

O interesse e a paixão de um pesquisador por um tema específico, à primeira vista, como a Educação Sexual, certamente encontram sua vinculação com temas mais amplos. Aliás todas as questões ligadas à Educação, na maioria das vezes, acabam por despertar a atenção e a paixão de quem se aproxima, um pouco mais, de uma de suas especificidades. Entendo que assim deve ser quando o envolvimento é sério e por inteiro (Figueiró, 2014, p. 17).

Para Figueiró (2014), apaixonar-se pela Educação implica mais do que transmitir técnicas e conceitos: exige envolvimento, compromisso e, sobretudo, o despertar do educador que habita cada sujeito. Quando se trata da sexualidade, uma dimensão profundamente humana, construída culturalmente, e não apenas determinada pela natureza, o trabalho educativo deve ir além da simples informação. É preciso promover reflexões individuais e coletivas que envolvam educadores e educandos e possibilitem aos estudantes se reconhecerem como sujeitos de sua própria sexualidade. Esse reconhecimento é fundamental para a construção de relações mais saudáveis e positivas. Nesse processo, o professor assume um papel essencial como mediador de esperança e de projetos de vida.

A complexidade que envolve o trabalho com relações de gênero, sexualidade e suas interseccionalidades no contexto escolar exige uma formação docente que extrapole abordagens prescritivas ou meramente técnicas. Os diferentes sentidos e significados atribuídos a essas questões por parte dos sujeitos que atuam na escola, sejam professores, gestores, ou responsáveis, tornam indispensável a busca por

referenciais teóricos que sustentem uma formação reflexiva, crítica e dialógica. Para compreender essa dinâmica, recorre-se, aqui, aos conceitos de sentido e significado, conforme desenvolvidos por Vygotsky (2007) e aprofundados por Placco e Souza (2006).

Na perspectiva vygotskyana, o significado representa a dimensão mais estável, objetiva e socialmente compartilhada de um termo, enquanto o sentido refere-se às experiências subjetivas, individuais e, muitas vezes, emocionais que cada sujeito associa àquele mesmo termo. Um exemplo concreto dessa diferença aparece na expressão “Educação Sexual”.

Enquanto seu significado técnico, presente em documentos oficiais e literaturas científicas, refere-se a um campo de conhecimento voltado para a promoção da saúde, dos direitos sexuais e da cidadania, os sentidos atribuídos por algumas pessoas podem ser carregados de preconceitos ou interpretações distorcidas, como a ideia equivocada de que se trata de ensinar posições sexuais ou incentivar a prática sexual precoce. Esse exemplo foi fundamental para as escolhas conceituais desta pesquisa, que optou por utilizar o termo "Educação em Sexualidade", justamente para evitar interpretações incorretas.

Confundir os sentidos da população com informações falsas é ação estratégica, assim como retirar o termo “gênero” do Plano Nacional de Educação (PNE). Em 2023, o governo federal divulgou, em seu *site*:

Educação sexual não estimula atividade sexual: Fake news deturpam conceito. Abordagem promove enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. educação sexual é uma das ações prioritárias a serem cobertas no âmbito do Programa Saúde na Escola (decreto 1.004/2023). Desenvolvida pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Saúde e implementada pelos municípios, essa política pública vem sendo alvo de desinformação que deturpam o sentido do termo. Relegada nos últimos anos, a educação sexual volta ao rol de ações do Saúde na Escola como “saúde sexual e reprodutiva e prevenção a HIV/IST” (Brasil, 2023).

Com base nessa compreensão, a proposta de formação docente que orientou esta pesquisa foi planejada com o objetivo de favorecer processos de reflexão crítica e ressignificação de sentidos sobre gênero e sexualidade no espaço escolar. Seguindo as contribuições de Liberali (2009) procurou-se criar situações formativas que permitissem aos participantes da pesquisa expressarem, por meio do discurso, novas compreensões sobre os temas trabalhados, mesmo que ainda não fosse

possível observar mudanças concretas nas práticas pedagógicas, dado o tempo limitado da intervenção.

Ao trabalhar com temas como gênero e sexualidade na escola, especialmente em um contexto de avanços e retrocessos nos debates públicos sobre educação, urge criar espaços formativos que promovam o diálogo crítico e a reflexão consciente. Muitos professores ainda não possuem materiais didáticos adequados ou formação prévia para abordar essas questões de forma segura e embasada, o que os deixa vulnerabilizados frente às tentativas de censura, silenciamento e propagação de discursos moralizantes que distorcem o papel da escola na formação cidadã. Nesse sentido, aponta-se a importância dos processos colaborativos na formação de professores, o que é aprofundada a seguir.

4.1 Práticas colaborativas e transformação

Passos (2016), docente nos programas de pós-graduação da PUC-SP, em seu artigo “Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissões”, defende os grupos colaborativos e reflexivos como espaços formativos que qualificam a trajetória profissional dos professores. Esses grupos favorecem a aprendizagem contínua ao promover reflexão crítica sobre si mesmos e suas práticas. Para Passos (2016), realizar uma análise crítica das próprias ideias e práticas constitui uma estratégia essencial para o desenvolvimento profissional docente, pois ajuda a construir referências que sustentam a aprendizagem contínua e ampliam as possibilidades de aprimoramento pedagógico.

A potencialidade formativa se fortalece quando os participantes superam a lógica individualizada de tomada de decisões e passam a construir saberes de forma coletiva. Dessa maneira, tais espaços tornam-se potentes lugares de formação para enfrentar o isolamento, a falta de apoio e de trocas que marcam o cotidiano escolar, dessa forma, viabilizando o surgimento de novas profissões:

A profissionalidade docente está associada a diversos aspectos, tais como: o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou contínua e também ao longo das experiências de trabalho do professor (Gorzoni; Davis, 2017, p. 775).

Essa postura colaborativa não substitui a competência individual, na verdade, amplia-a ao inserir o professor em um movimento coletivo de construção do conhecimento pedagógico. Como referem Gorzoni e Davis (2017, p. 775), a profissionalidade docente está vinculada à identidade construída nas ações do professor, às demandas sociais e às experiências acumuladas durante sua trajetória. Nessa perspectiva, o trabalho em grupo, o diálogo e a escuta ativa tornam-se dimensões formadoras da docência, pois é nesse movimento de atravessamento das fronteiras pessoais — que muitas vezes leva ao isolamento profissional — e no alargamento das perspectivas de formação que os grupos colaborativos se impõem como possibilidade de apoio à docência de qualidade.

Os estudos voltados para o trabalho em grupo adotam, alternadamente ou como sinônimos, os termos colaboração e cooperação para designá-lo. Costa (2005) argumenta que, embora tenham o mesmo prefixo (*co*), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* — que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema — enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* — trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim (Damiani, 2008, p. 214).

Para Damiani (2008), docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), a colaboração na escola é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e integradas. Em seu artigo “Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios”, com base na psicologia sócio-histórica e em ampla revisão de pesquisas incluindo livros, artigos, teses, dissertações e anais de eventos no Brasil e no exterior, Damiani (2008) destaca que as práticas colaborativas entre professores e estudantes favorecem aprendizagens mais significativas e relações pedagógicas mais humanas.

Ao reunir estudos metodologicamente sólidos, a autora reforça que a colaboração é uma estratégia transformadora e necessária no campo educacional. Nessa mesma perspectiva de colaboração e transformação sublinhada por Damiani (2008), o Grupo de Pesquisa LACE representa o espaço acadêmico com o qual este autor/pesquisador tem dialogado mais intensamente. Suas ações, mormente desenvolvidas no Projeto Brincadas, foram fontes de inspiração para o desenvolvimento deste trabalho ao demonstrarem, na prática, como a pesquisa

colaborativa pode articular teoria, afeto e ação pedagógica, produzindo conhecimento a partir da escuta, da coletividade e do compromisso ético com a educação pública.

O Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades em Contextos Escolares (LACE) tem desempenhado um papel histórico fundamental na consolidação de uma pesquisa educacional crítica, colaborativa e comprometida com a transformação social. Criado em 2004 e vinculado à PUC-SP e ao CNPq, esse grupo de pesquisa articula ensino, pesquisa e extensão em torno da reflexão sobre a linguagem e as práticas pedagógicas como instrumentos de emancipação e conscientização.

Seu compromisso ético e político manifesta-se em projetos de extensão, como o Projeto Brincadas, que exemplifica uma educação dialógica e participativa, em sintonia com as demandas contemporâneas de inclusão, diversidade e justiça social. O GP LACE consolida-se como uma referência em pesquisas que entendem a escola como espaço de resistência e reinvenção, reafirmando a importância de comunidades colaborativas de aprendizagem na construção de novas profissões docentes.

Dessa forma, compreende-se que as práticas colaborativas e os grupos reflexivos representam importantes espaços de formação docente, favorecendo o desenvolvimento profissional contínuo e a consolidação de novas práticas; e, a fim de compreender melhor as dinâmicas do campo do CGP nesse contexto de formação de professores e as questões que se colocam na escola, na sequência, discorre-se sobre o conceito de sofrimento ético-político (Sawaia, 2006).

4.2 O CGP e sofrimento ético-político

O avanço das plataformas digitais (com seus sistemas de metas, rankings e *dashboards*) e a lógica da *Business Intelligence* (B.I.), exemplificada pelo sistema *Super B.I.* que centraliza indicadores escolares em um único painel digital (SEDUC/SP), refletem a imposição de uma gestão organizacional/empresarial sobre a gestão escolar. Essa dinâmica evidencia um processo crescente de privatização do ensino público. Essa lógica empresarial tem intensificado o controle sobre o trabalho docente, ampliando o desgaste emocional, a pressão por resultados e os conflitos entre professores e estudantes. Somam-se a isso a sobrecarga burocrática, os preconceitos e as disputas ideológicas, que tornam o ambiente escolar cada vez mais tenso e desumanizado.

Nesse contexto, questões como intolerância religiosa, machismo, partidarismo, racismo, capacitismo e classicismo seguem demandando intervenções pedagógicas urgentes, críticas e emancipadoras. Essas são tensões que recaem sobre o CGP, que, como mediador da formação docente e do atendimento à diversidade, também enfrenta lacunas formativas e falta de apoio institucional.

O CGP é atravessado por contradições inerentes à sua função. Ramalho e Placco (2010) ressaltam que, apesar de ser convocado a atuar tanto na formação quanto a buscar sua própria capacitação, este profissional frequentemente carece de tempo e condições adequadas para cumprir tal demanda. O papel formativo desse profissional está imbricado a outras duas funções essenciais: a de *articulador* e a de *transformador*. Como articulador, ele deve fomentar o significado e a prática do trabalho coletivo na escola; como transformador, espera-se que ele participe ativamente do coletivo escolar, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação (Ramalho; Placco, 2010).

Este capítulo propõe refletir sobre essa realidade à luz do conceito de sofrimento ético-político, de Sawaia (2006), como chave para compreender o mal-estar vivido por coordenadores pedagógicos diante das contradições entre o desejo de transformação e os limites do sistema escolar na rede pública.

Para Sawaia (2006), o sofrimento ético-político é como o “banzo”, doença misteriosa que matava os negros escravizados no Brasil. Um estado de melancolia profunda que os levava à inação, tristeza e até a morte. O sofrimento ético-político, assim como o banzo, indica um sofrimento psicossocial mortal.

[...] (Banzo é uma palavra que, segundo Nei Lopes, no *Novo Dicionário Banto no Brasil*, tem origem na língua QUICONGO, *mbanzu*: pensamento, lembrança; e no QUIMBUNDO, *mbonzo*: saudade, paixão, mágoa. Para ele, “Banzo é uma nostalgia mortal que acometia negros africanos escravizados no Brasil.” Nos dicionários oficiais de língua portuguesa, os dicionários brancos, *banzo* é definido como saudade da África, ou como forma de adjetivação de pessoa triste, pensativa, atônita, pasmada, melancólica) (Davi, 2018).

Em “As artimanhas da exclusão”, Sawaia (2006) atualiza o conceito ao relatar a elevação do número de suicídio entre jovens indígenas de diferentes etnias do Brasil. Ela sintetiza afirmando que o sofrimento ético-político abrange múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam de diferentes formas. Para Sawaia, o sofrimento ético-político é: “a vivência particular das questões sociais dominantes em

cada época histórica. Sofrimento que surge da situação de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade” (Sawaia, 2006, p. 56).

O sofrimento ético-político refere-se à dor coletiva que é mediada pelas injustiças sociais: é o sofrimento de estar submetido, por exemplo, à fome, ao racismo, à transfobia, à aporofobia, à opressão, à segregação e à violência institucional. Embora a dor seja uma condição universal da existência humana, o sofrimento ético-político é específico e refere-se à percepção crítica da condição de injustiça e desigualdade que mutila a vida em suas múltiplas dimensões, tanto corporais quanto afetivas. Conhecer o sofrimento ético-político significa analisar os mecanismos históricos e sociais que sustentam a desigualdade, reconhecendo que a exclusão e a inclusão são, na modernidade, duas faces do mesmo problema: a manutenção da injustiça social.

Em consonância ao exposto, a função do CGP tem-se tornado cada vez mais complexa e desafiadora diante das transformações sociais, culturais e políticas que atravessam a escola pública. A juventude que chega às salas de aula carrega consigo, além de novas linguagens, identidades e expectativas, também novas dores que não podem ser ignoradas pelo coletivo escolar. Como diz um ditado que circula entre professores da rede: “Nossa escola está sempre rejuvenescendo ao receber turmas que vieram do 5º ano. Nós, professores, é que envelhecemos”. Essa constatação popular revela a urgência de uma postura pedagógica que acompanha as mudanças do tempo, especialmente no que diz respeito à diversidade e aos direitos humanos.

Segundo a Resolução SE n.º 75/2014, que dispõe sobre as atribuições dos profissionais da educação no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, é dever do CGP “coordenar, acompanhar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção do projeto pedagógico da escola, com vistas à melhoria da qualidade do ensino” (Art. 2º, I).

Isso implica assumir um papel mais ativo na condução de formações que abordam temas contemporâneos e estruturais, como gênero, sexualidade, desigualdade e respeito à pluralidade de corpos, afetos e modos de existir. O CGP também deve “criar condições para o trabalho coletivo e o aperfeiçoamento contínuo dos professores” (Art. 2º, VI), o que inclui promover espaços seguros de escuta, crítica e elaboração de práticas pedagógicas que respondam aos desafios da vida real dos(as) estudantes.

Para isso é fundamental que o coordenador pedagógico não atue de forma autoritária ou distante, mas como mediador de processos reflexivos, respeitando os tempos, os afetos e as contradições do grupo docente. Isso não significa evitar o desconforto necessário ao processo formativo, e sim evitar o constrangimento destrutivo, a exposição humilhante ou o uso irresponsável de ironias e sarcasmos que dificultam o avanço coletivo.

Em temas sensíveis como sexualidade e diversidade, a linguagem precisa ser usada como ponte, não como arma. A formação docente precisa sair da zona de conforto com ética, escuta e compromisso no que tange à construção de sentidos novos e transformadores. Sob tal perspectiva, o Coordenador de Gestão Pedagógica, portanto, não se pode fixar em práticas repetitivas e burocráticas, como se a escola fosse a mesma de décadas atrás. Se a escola se transforma a cada novo aluno que chega, a coordenação pedagógica também se precisa reinventar com base nas diretrizes oficiais, sim, sobretudo, com base no compromisso ético com a dignidade humana e justiça social.

Em instituições como IFSP ou PUC, observa-se que pessoas com o mesmo perfil étnico-racial deste pesquisador ocupam majoritariamente funções de serviço. Estão presentes na segurança, na limpeza dos banheiros e refeitórios, ou na manutenção predial, pintando fachadas e realizando reparos. Essa representatividade, entretanto, restringe-se a esses espaços. Nos outros três âmbitos institucionais — o corpo discente, o corpo docente e as referências bibliográficas dos cursos —, a presença negra é reduzida ou inexistente.

Da mesma forma, os cargos de gestão nas redes de ensino raramente são ocupados por pessoas negras, evidenciando a persistência da sub-representação racial em espaços de decisão e produção de conhecimento. Ao ser designado para um cargo de liderança, em meio à pandemia de covid-19, o autor desta pesquisa hesitou em aceitar tal designação.

A decisão, tomada após resistência inicial, revelou-se ainda mais desafiadora quando foi rotulado, por uma professora, como “capitão do mato”. Essa expressão, que é carregada de violência histórica, expôs o racismo estrutural presente nas relações de poder escolar. Sua ascensão, longe de representar privilégio, evidenciou o incômodo que a presença de um homem negro, em posição de autoridade, ainda provoca em instituições marcadas pela desigualdade racial, o que pode ser confirmado no trecho extraído de um texto clássico:

Ora, pegar escravos fugidios era um ofício do tempo. Não seria nobre, mas por ser instrumento da força com que se mantém a lei e a propriedade, trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras. Ninguém se metia em tal ofício por desfastio ou estudo; a pobreza, a necessidade de uma achega, a inaptidão para outros trabalhos, o acaso, e alguma vez o gosto de servir também, ainda que por outra via, davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem (Assis, 2007, p. 466).

Extraído do conto “Pai contra mãe” (1906), escrito por Machado de Assis (1839-1908), esse trecho refere-se a Cândido Neves, um homem pobre que, para sustentar a família, aceita caçar escravos fugitivos. Ao perseguir uma escravizada grávida, coloca em confronto a vida de seu filho e a liberdade da mulher capturada. A obra expõe a crueldade da escravidão e a desumanização social naturalizada no século XIX.

O exercício da função de Coordenador Pedagógico carrega marcas específicas no cotidiano escolar. Ao assumir esse lugar, muitas vezes percebido como posição de “gestor” ou “chefe”, assume-se também o peso simbólico das atribuições. A escolha dessa expressão “capitão do mato” não foi casual, pois ela é plena de sentidos históricos e sociais que atualizam feridas abertas da escravidão no Brasil. Ser visto como tal, não apenas deslegitima o papel do coordenador pedagógico negro de origem pobre, como também o associa a uma figura historicamente identificada com a repressão e com a manutenção violenta da ordem escravista.

O coordenador negro, participante e pesquisador, é, nesse imaginário, alguém que, ao desempenhar sua função institucional, distancia-se de seus pares e é visto como traidor. Um servidor que “passou para o lado do sistema”.

A marca simbólica é profunda porque coloca o sujeito negro em uma posição paradoxal: ao mesmo tempo que conquista um espaço de destaque acadêmico e profissional, é lido a partir de estigmas coloniais que reduzem sua presença à lógica do controle e da submissão. Essa reflexão, que parte da experiência pessoal do pesquisador e da crítica implícita contida no texto literário, abre espaço para dialogar com pensadores que problematizaram a colonialidade do poder (Lander, 2000) e a condição do sujeito negro em sociedades marcadas pela escravidão e pelo racismo estrutural.

Autores como Frantz Fanon (1925-1961), ao analisar a interiorização da violência colonial; Cheikh Anta Diop (1923-1986), ao recuperar as raízes civilizatórias africanas; Aníbal Quijano (1930-2018), ao formular o conceito de colonialidade; e

Amílcar Cabral (1924-1973), ao propor a luta pela libertação e pela afirmação cultural dos povos africanos, oferecem chaves teóricas fundamentais para compreender como o insulto do “capitão do mato” não é apenas uma agressão isolada, e sim um sintoma de estruturas históricas que atravessam o presente e precisam ser desveladas no campo educacional.

A categoria historicidade é fundamental para compreender o papel que diferentes autores exerceram no campo científico, político e cultural. Significa entender cada produção intelectual não apenas como ideias soltas, mas como fruto de uma época, de disputas sociais e de projetos de poder. Ao situar os pensadores no tempo, percebe-se que a ciência não é neutra: pode ser tanto instrumento de libertação quanto de opressão e extermínio (Lander, 2000).

O termo “eugenia” foi cunhado no ano de 1883 pelo estatístico inglês Francis Galton (1822-1911) e vem do grego “bem-nascido” ou “de boa linhagem”. Primo de Charles Darwin, fundou a eugenia, um programa de reprodução seletiva ou pseudociência que visava controlar a hereditariedade humana para “melhorar” a espécie. Inspirado no sucesso das ciências físicas e de suas invenções, ele acreditava que as ciências da vida poderiam intervir diretamente na evolução humana (Silva, 2014).

Essa perspectiva teve eco profundo na virada do século XIX para o XX, inclusive, no Brasil. A pintura “A Redenção de Cam” (1895), de Modesto Brocos, expressa visualmente a ideologia do branqueamento: nela, uma família negra aparece em processo de embranquecimento por gerações, até o ponto em que o “neto branco” seria a “redenção” da linhagem. A crença corrente era a de que, em aproximadamente cem anos, os negros desapareceriam no Brasil, diluídos pela miscigenação com brancos e europeus. Essa visão eugenista foi política oficial no país, influenciando a imigração europeia e a marginalização sistemática da população negra. (Lotierzo 2013)

Nesse mesmo período histórico, virada do século IX para o XX, outros intelectuais produziam caminhos diferentes. Karl Marx (1818-1883), contemporâneo de Galton, dedicou-se a analisar a lógica do capitalismo, nessa convergência, denunciou as formas estruturais de exploração que, no caso das colônias, estavam diretamente vinculadas à escravidão e ao racismo. Sua crítica ao imperialismo abriu portas para leituras posteriores que relacionaram a acumulação capitalista à dominação racial.

No início do século XX, Lev Vygotsky (1896-1934) destacou-se ao propor uma psicologia histórico-cultural, valorizando a aprendizagem mediada socialmente. Em vez de propor hierarquias biológicas entre seres humanos, como os eugenistas, ele mostrou que o desenvolvimento humano depende das interações culturais e sociais, abrindo espaço para pensar a educação como prática de libertação.

Articulando essas perspectivas ao contexto de formação docente, a TASCH e as produções do Grupo de Pesquisa LACE, retoma-se e atualiza-se esse debate, aqui, ampliando-o para o debate sobre as relações étnico-raciais e as heranças da escravidão na constituição da sociedade brasileira. Assim como Marx desvelou as dimensões estruturais da exploração e sua vinculação com o colonialismo e o racismo, e Vygotsky evidenciou o papel das mediações sociais e culturais no desenvolvimento humano, nesse sentido, concebe-se, neste estudo, as práticas formativas a partir das contradições históricas e culturais que atravessam a escola. Nessa direção, a formação docente é concebida como uma prática colaborativa e crítica que reconhece as marcas do racismo estrutural e propõe a educação como espaço de resistência, reconstrução de sentidos e promoção da equidade racial e social.

Assim, nesse mesmo período histórico, encontram-se vozes dissidentes de pensadores ligados diretamente à luta anticolonial e antirracista. Frantz Fanon (1925-1961), psiquiatra martinicano, analisou a interiorização da violência colonial em obras como *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952) e *Os Condenados da Terra* (1961). Ele mostrou como o racismo estrutura não apenas as instituições, mas a própria subjetividade, e propôs a libertação pela luta política. Paulo Freire (1921-1997), contemporâneo de Fanon e Bakhtin, com esse mesmo intuito, elaborou uma pedagogia da libertação, denunciando o autoritarismo da educação bancária e propondo o diálogo como caminho de emancipação.

Ao analisar esses diferentes autores e contextos, percebe-se que a ciência e a produção intelectual não seguem uma única direção. Ao mesmo tempo que Galton e os eugenistas defendiam a criação de uma humanidade “pura” pela eliminação de não brancos e não saudáveis, outros apontavam caminhos para a libertação, a crítica ao imperialismo e a valorização da diversidade humana.

Diante dessa histórica disputa entre projetos de sociedade, um voltado à dominação e outro, à emancipação, torna-se fundamental compreender como essas tensões se transformam em leis e resoluções que se materializam nas políticas educacionais.

A guisa de uma conclusão, compreende-se o sofrimento ético-político, analisado à luz das questões étnico-raciais e das marcas históricas da escravidão, como expressão das contradições profundas que atravessam a escola pública brasileira. O racismo estrutural, presente nas relações institucionais e nas formas sutis de exclusão e silenciamento, produz dores que ultrapassam o âmbito individual e atingem o coletivo, especialmente quando tensionam as posições de poder, saber e pertencimento.

Nesse contexto, o trabalho do Coordenador de Gestão Pedagógica exige um compromisso ético e político com as práticas formativas, reconhecendo as heranças coloniais que persistem no cotidiano escolar. A educação, especialmente a pública e no campo da sexualidade, gênero e diversidade, tem sido um território de embate entre perspectivas conservadoras e projetos de transformação social.

Posto isso é necessário situar, historicamente, os marcos legais e institucionais que orientam a Educação em Sexualidade no Brasil, com isso, visa-se desvelar como as políticas públicas refletem e disputam essas diferentes concepções de humanidade e de justiça social, como se descreve no próximo capítulo.

5 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE

Este capítulo oferece um panorama histórico e analítico dos principais marcos legais e institucionais que estruturam a Educação em Sexualidade no Brasil, evidenciando o movimento contínuo entre avanços, resistências e retrocessos nas políticas públicas.

Aqui também se examina as implicações dessas disputas na Base Nacional Comum Curricular (2017) e no Currículo Paulista (2019), destacando como ambos os documentos tratam a sexualidade de modo limitado, principalmente sob o enfoque biológico. Ademais, visou-se compreender como essas tensões influenciam as práticas pedagógicas e colocam desafios à educação pública.

5.1 Marcos Legais da Educação em Sexualidade no Brasil

A trajetória da educação em sexualidade no Brasil é marcada por avanços, retrocessos e intensos embates políticos, sociais e culturais. No quadro 05, elenca-se, em perspectiva histórica, alguns dos principais marcos legais e institucionais que estruturaram as políticas públicas voltadas à saúde sexual, à diversidade e ao enfrentamento de preconceitos.

Nesta pesquisa, o ponto de partida é a década de 1980, quando o país enfrentou o surto da Aids. Como mencionado, os primeiros casos registrados, oficialmente, surgiram em 1982, em São Paulo, num contexto de medo, estigmatização e forte associação da doença a populações marginalizadas. Em resposta à gravidade da epidemia, o Ministério da Saúde criou, em 1986, o Programa Nacional de DST/Aids, que se tornaria referência mundial em políticas públicas de prevenção, com forte base em campanhas educativas e no protagonismo da sociedade civil organizada (Monteiro; Villela, 2009).

Dois anos depois, em 1988, a Constituição Federal reafirmou a educação como um direito universal e dever do Estado e da família (Arts. 205, 206, 227). Este marco legal não tratou diretamente da sexualidade, porém ofereceu as bases jurídicas que, nos anos seguintes, possibilitariam a inclusão do tema em políticas educacionais e de saúde pública.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, ampliou o horizonte da formação escolar, prevendo a formação integral dos estudantes e incorporando temáticas transversais como saúde, ética, meio ambiente e sexualidade (Lei n.º 9.394/1996).

Tal perspectiva consolidou-se em 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que de forma inédita introduziram a orientação sexual como tema transversal obrigatório no currículo escolar. Esse passo foi decisivo para legitimar a abordagem da sexualidade como um direito pedagógico, e não apenas como orientação médica ou familiar (Brasil, 1996).

A virada do século trouxe avanços significativos, especialmente no reconhecimento da diversidade sexual e de gênero. Em 2003, o governo federal lançou o Programa “Brasil Sem Homofobia”, voltado à promoção da cidadania LGBTQIA+ e ao enfrentamento da violência motivada por preconceito. Essa política representou um esforço de articulação entre saúde, educação e direitos humanos, e foi seguida, em 2004, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que incluíram a diversidade sexual e de gênero no escopo da educação cidadã (CNE/CP, Resolução n.º 1/2004) (Brasil, 2004).

Em 2011, o projeto Escola sem Homofobia, voltado à formação docente e ao combate à LGBTfobia nas escolas, foi alvo de forte resistência de grupos conservadores, que o apelidaram pejorativamente de “kit gay” (Biajone, 2023). O episódio marcou uma inflexão nas políticas educacionais voltadas ao gênero e à sexualidade, revelando o poder da pressão política na definição das agendas públicas.

Esse embate repetiu-se em 2014, Lei n.º 13.005/2014, quando a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) excluiu os termos “gênero” e “orientação sexual” após pressões de setores religiosos e conservadores. Esse apagamento semântico, como já mencionado, refletiu o avanço de discursos contrários à inclusão da diversidade nas políticas educacionais, embora as práticas de discriminação continuassem presentes no cotidiano escolar (Brasil, 2014).

Entre 2017 e 2020, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, em São Paulo, o Currículo Paulista mantiveram essa tendência de recuo ao não incluir explicitamente os conceitos de gênero e orientação sexual. Especialistas avaliaram essa supressão como um retrocesso, uma vez que negava conquistas anteriores e fragilizava as possibilidades de enfrentamento institucional ao preconceito (Alves Filho, 2017).

Nos últimos anos, porém, observa-se uma retomada do debate. Em 2023, o Ministério da Educação voltou a inserir a educação em sexualidade e a equidade de gênero como eixos fundamentais nas discussões sobre direitos humanos e combate à violência escolar, sinalizando um reposicionamento diante do cenário de desigualdades e violências estruturais (Brasil, 2023).

A Educação Pública tornou-se uma arena de disputa em que diferentes atores sociais (Estado, movimentos conservadores, famílias, igrejas) tensionam projetos de sociedade. Assim, o quadro apresentado a seguir permite visualizar a cronologia dos principais documentos legais e institucionais e, sobretudo, as oscilações entre avanços e retrocessos, que ainda hoje condicionam a forma como gênero e sexualidade são tratados no ambiente escolar.

Quadro 5 – Marcos legais e institucionais

Ano	Marco Legal	Descrição	Fonte
1982–1986	Surto de AIDS e Programa Nacional de DST/Aids	Primeiros casos oficialmente reconhecidos em SP (1982). Em 1986 o Ministério da Saúde cria o Programa Nacional de DST/Aids.	(Fiocruz, 2024)
1988	Constituição Federal	CF/88 garante educação como direito de todos e dever do Estado e da família.	(Brasil, 1988)
1996	Lei de Diretrizes e Bases	Estabelece formação integral e temas transversais como saúde e sexualidade.	(Brasil, 1996)
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais	Incluem orientação sexual como tema transversal obrigatório.	(Brasil, 1997)
2003	Programa Brasil Sem Homofobia	Plano governamental de enfrentamento à violência contra pessoas LGBT.	(Brasil, 2004)
2004	Diretrizes Curriculares Nacionais p/ Direitos Humanos	Incluem diversidade sexual e de gênero na educação para cidadania.	(Brasil, 2004)
2011	Projeto Escola sem Homofobia	Voltado à formação docente e combate à LGBTfobia; censurado por setores conservadores.	(Brasil, 2011)
2014	Plano Nacional de Educação	Termos 'gênero' e 'orientação sexual' retirados após pressões políticas.	(Brasil, 2014)
2017–2020	BNCC e Currículo Paulista	Supressão de 'gênero' e 'orientação sexual' vista como retrocesso.	(Alves Filho, 2017)

Fonte: elaboração própria.

Diante desse percurso nacional marcado por tensões entre avanços e resistências, é relevante observar como o estado de São Paulo tem incorporado (ou silenciado) o debate sobre gênero e sexualidade em suas políticas educacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, representou um marco importante na educação brasileira ao definir as aprendizagens essenciais que todo estudante deve desenvolver ao longo da Educação Básica. Sua proposta buscou garantir equidade e qualidade mínima de ensino para todos, independentemente da rede ou região.

No entanto urge reconhecer que a BNCC define apenas o mínimo esperado, o que se pode tornar um limite quando temas fundamentais como raça, gênero e classe são excluídos do texto final por pressões políticas. Essa exclusão compromete a formação crítica e cidadã dos estudantes, ao silenciar desigualdades estruturais que atravessam a vida social e escolar.

Já o Currículo Paulista, homologado em agosto de 2019, construído a partir da BNCC, mantém a base nacional como referência, contudo amplia seu escopo em documentos complementares. No caso da Educação em Sexualidade, essa ampliação aparece principalmente nos Cadernos do Professor e do Estudante (SEDUC/SP) (que abordam questões como puberdade, reprodução humana, prevenção de ISTs, saúde, convivência e respeito às diferenças. Mesmo com a retirada de termos como “gênero” e “orientação sexual” da BNCC, o Currículo Paulista preserva brechas pedagógicas que permitem discutir essas temáticas sob os eixos dos direitos humanos e da saúde.

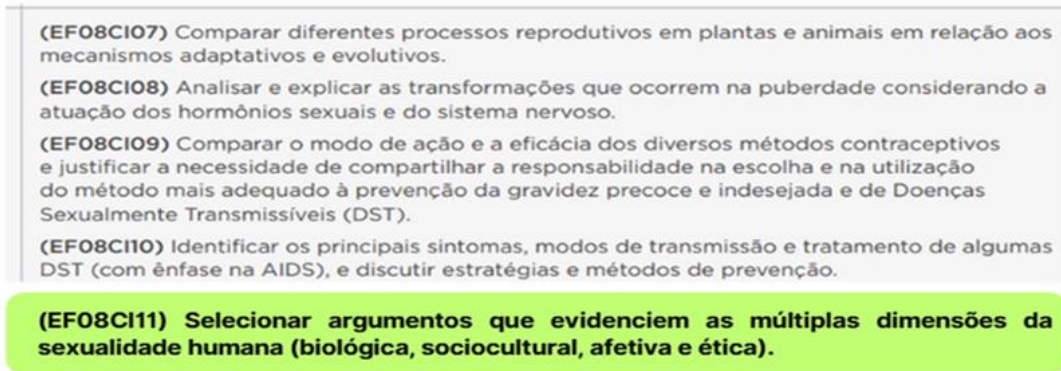
Essa relação revela a tensão constante vivida pelo Currículo Paulista: de um lado, responde à exigência legal de alinhamento com a BNCC; de outro, busca atender às demandas da rede estadual de São Paulo, historicamente comprometida com programas voltados à prevenção e promoção da saúde, como o “Prevenção Também se Ensina” (2012) quando Geraldo Alckmin ainda era o governador:

A composição de assuntos trata de questões como bullying e cyberbullying, paternidade e maternidade na adolescência, preconceitos, diversidades, sexualidades, uso abusivo do álcool, tabaco e outras drogas e das diversas manifestações das violências. Convido cada educador e cada educadora a refletir e a discutir com seus pares sobre esses assuntos, especialmente nas horas de trabalho pedagógico na escola (HTPC), de forma a incorporá-los em sua prática cotidiana, concorrendo para qualificar o processo de conscientização de nossos alunos em relação aos valores fundamentais da ética, da cidadania e de uma vida saudável (FDE, 2012, p. 5).

Em 2012, o governo paulista estimulava uma educação crítica e integral, oferecendo materiais como “Prevenção Também se Ensina” para tratar abertamente de temas como sexualidade, diversidade e violência. Esse período refletia um compromisso estatal com o diálogo e o cuidado nas escolas. Hoje, contudo, observa-se o enfraquecimento dessas iniciativas diante de tentativas de censura e retrocessos nas políticas educacionais (FDE, 2012).

Comumente, novos governos criam políticas educacionais, com isso, as diretrizes, os materiais e as práticas pedagógicas sofrem constantes reorientações. Essas mudanças, muitas vezes, refletem disputas ideológicas, morais e religiosas que atravessam o campo da educação pública, impactando diretamente o que pode ou não ser ensinado. Ao analisar os materiais didáticos mais recentes, nota-se um dado preocupante, Educação em Sexualidade aparece de forma direta e estruturada, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista, apenas nas aulas de Ciências do 8º ano do Ensino Fundamental, por meio da habilidade EF08CI11:

Figura 17 – Habilidades em Ciências 8º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Brasil (2018, p. 349).

As quatro primeiras habilidades observadas nesse quadro (EF08CI07 a EF08CI10) tratam de aspectos biológicos e reprodutivos da vida humana e animal, reprodução, puberdade, métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis. Elas abordam a sexualidade de forma biologicista e biomédica, restringindo o tema a processos corporais e preventivos. Esta restrição localiza o tema num único momento curricular e implica que aspectos fundamentais da sexualidade, gênero e identidade não sejam abordados ao longo de toda a trajetória escolar, o que contradiz as expectativas de formação integral previstas na BNCC. Três das

competências gerais se revelam mais diretamente relacionadas à Educação em Sexualidade:

Competência 8 – Autoconhecimento e autocuidado: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros.

Competência 9 – Empatia e cooperação: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competência 10 – Responsabilidade e cidadania: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018).

Essas competências apontam que a abordagem da sexualidade não se deve restringir a um determinado segmento, bimestre ou disciplina, mas estar articulada ao desenvolvimento ético, crítico e relacional dos estudantes ao longo de toda a escolarização — da Educação Infantil ao Ensino Médio.


Os conteúdos relacionados a gênero e sexualidade têm sido progressivamente silenciados em razão de pressões conservadoras que buscam moldar a escola segundo valores particulares. Tal cenário contraria o princípio da laicidade do Estado e o direito dos estudantes à educação integral, crítica e emancipadora, conforme previsto nas legislações brasileiras e em documentos internacionais de direitos humanos.

Figura 18 – Respeito às diversidades 8º Ano Aula 20 – 3º bimestre (2023)



Foco no conteúdo

É muito importante entender que a **manifestação da sexualidade** de todas as pessoas precisa ser **respeitada. Isso é um direito:** toda pessoa pode se relacionar com qualquer outra, livre de qualquer constrangimento, com autonomia para reconhecer e exercer os próprios desejos, com liberdade e dignidade, cuidando de sua saúde e praticando o respeito a si e aos outros.



Fonte: São Paulo (Estado) (2025).

Figura 19 – 8º ano Aula 27 Ensino Fundamental: Anos Finais (2024)


Foco no conteúdo

Dimensão afetiva

A **dimensão afetiva** da sexualidade está relacionada à vivência de amar e ser amado, de sentir carinho e afeto e de se relacionar com os outros.

Ela envolve uma grande intensidade de afetos, emoções, sensibilidade e curiosidade em relação a novas sensações.

Também está associada à construção da identidade e à definição dos gostos e satisfações em relação ao prazer.



Fonte: São Paulo (Estado) (2025).

Figura 20 – 8º ano “Diferentes manifestações da sexualidade humana” (2025)


Foco no conteúdo

Dimensão afetiva

A dimensão afetiva da sexualidade está relacionada à **vivência de amar e ser amado(a)**, de sentir carinho e afeto e de se relacionar com os outros.

Ela envolve:

- afetos, emoções e sensibilidade;
- curiosidade em relação a novas sensações;
- construção da identidade;
- definição dos gostos e satisfações em relação ao prazer.



A dimensão afetiva da sexualidade está relacionada aos sentimentos, como amar e ser amado.

© Getty Images

Fonte: São Paulo (Estado) (2025).

Currículo Paulista e os Cadernos do Estudante/Professor indicam tratamento explícito de puberdade, sexualidade, saúde sexual e IST/HIV. Entre as habilidades essenciais para o 8º ano, constam objetivos como “identificar as transformações que ocorrem na puberdade” e conteúdos organizados sob “Processos reprodutivos/Sexualidade”.

Os cadernos trazem questões diretas como “O que é saúde sexual?” e “Quais hábitos e medidas de prevenção são essenciais para promover a saúde sexual?”, além de atividades sobre sistema endócrino e reprodutor. No 9º ano, os materiais aprofundam a reprodução humana e prevenção de IST, com sequências didáticas e

exercícios que retomam dimensões biológicas e de cuidado em saúde, mas não tratam a “Diversidade Sexual” no aspecto cultural, social ou afetivo.

Essa concentração de conteúdos, como puberdade, reprodução, ISTs e, especialmente, a aula intitulada “Diferentes manifestações da sexualidade humana”, evidencia que, embora a sexualidade seja um tema transversal, sua abordagem mais profunda ocorre unicamente nesse segmento escolar.

Ao comparar a BNCC e o Currículo Paulista, observa-se que a primeira mantém uma visão predominantemente biológica da sexualidade, enquanto o segundo documento propõe uma leitura mais humanizadora, incorporando dimensões éticas e culturais. Esta ampliação representa um avanço importante, pois possibilita um diálogo mais próximo com a realidade dos estudantes e com os princípios da educação integral e emancipadora.

Diante do percurso histórico e normativo apresentado, constata-se que a Educação em Sexualidade no Brasil tem sido atravessada por movimentos cíclicos de avanços e retrocessos, resultantes de disputas ideológicas e políticas que configuram o debate sobre a educação no país. Desde as iniciativas vinculadas à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, nas décadas de 1980 e 1990, até as recentes retomadas de políticas voltadas à equidade de gênero e aos direitos humanos, observa-se a persistência de tensões entre perspectivas emancipatórias e tendências conservadoras.

Essa breve leitura e análise da BNCC e do Currículo Paulista evidencia a predominância de uma abordagem biologicista, centrada na reprodução e na prevenção da gravidez na adolescência. Esse debate foi importante para compreender esse contexto, como também para situar a presente pesquisa e sustentar a elaboração do jogo educativo como proposta formativa voltada à ampliação das possibilidades pedagógicas da Educação em Sexualidade, discutida no capítulo subsequente, no contexto da Colaboração Crítica em que se estrutura este trabalho.

6 METODOLOGIA E ANÁLISE DA PESQUISA

Este capítulo indica os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa, cujo objetivo foi investigar como um jogo educativo pode atuar enquanto ferramenta mediadora na formação contínua de professores da rede estadual. A escolha da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) justifica-se por seu caráter transformador, que possibilita a construção coletiva do conhecimento.

6.1 Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)

Esta pesquisa foi organizada com base na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), proposta inicialmente elaborada por Magalhães (2004) e aprofundada em suas obras posteriores (2011, 2018). Fundamentada nos princípios da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) de Vygotsky (2007), a PCCol parte do entendimento de que a produção de conhecimento é inseparável do processo formativo dos sujeitos envolvidos.

De acordo com Liberali (2024), essa abordagem estrutura-se a partir de três princípios fundamentais: a) o sujeito como ser integral; b) o outro e o próprio eu como sujeitos passíveis de crítica; e, c) o coletivo como central.

O primeiro princípio, que considera o “sujeito como ser integral”, implica compreender professores, alunos e pesquisadores não somente como transmissores ou receptores de informação, mas como pessoas cujas dimensões cognitivas, afetivas, éticas e políticas estão permanentemente entrelaçadas. Essa concepção rompe com visões fragmentadas do processo educativo e reforça que a formação docente, sobretudo, quando se trata de temas complexos como gênero e sexualidade, deve articular razão e emoção, teoria e prática, corpo e linguagem.

O jogo educativo “Vamos falar sobre gênero e sexualidade na escola” pretende responder a esse princípio ao criar um espaço em que o lúdico e o crítico se encontram, mobilizando tanto a dimensão reflexiva quanto a afetiva dos participantes. O segundo princípio enfatiza que o “outro e o próprio eu são sujeitos passíveis de crítica”, recoloca a formação docente em uma perspectiva dialógica e desestabilizadora.

Na PCCol, a crítica não é entendida como julgamento negativo, mas como possibilidade de crescimento coletivo, de questionamento de certezas e de ressignificação de sentidos. No contexto desta pesquisa, isso significa que professores e professoras, ao jogarem, são convidados a revisitar suas próprias concepções sobre gênero e sexualidade, confrontando, negociando ou aceitando estereótipos e práticas naturalizadas no cotidiano escolar, princípios da colaboração crítica. O jogo, nesse sentido, tem possibilidade de constituir-se como ferramenta “e” resultado (Newman; Holzman, 2013), pois se insere no espaço formativo questões consideradas tabu, transformando-as em oportunidades de reelaboração crítica.

O terceiro princípio, que reconhece “o coletivo como central”, sustenta que o conhecimento e a transformação não são produtos individuais, mas construções sociais que emergem do diálogo e da colaboração. A PCCol rompe, assim, com a lógica da pesquisa “sobre” os sujeitos e assume a pesquisa “com” os sujeitos, reconhecendo-os como agentes históricos. É nesse horizonte que o jogo se insere: como recurso que só faz sentido quando jogado em grupo, pois é a interação entre os jogadores que possibilita a emergência de novos significados. As rodas de conversa geradas pelas cartas, os debates sobre as situações-problema e as negociações de sentidos são expressões concretas do princípio de que o coletivo é condição de aprendizagem e transformação (Magalhães, 2004).

Além de se orientar por esses princípios, a PCCol compreende o espaço escolar como lugar histórico, social e contraditório, em que práticas excludentes, como o racismo, o sexismo e a LGBTfobia, convivem com iniciativas emancipatórias e engajadas. Por isso, a pesquisa não se limita à coleta de dados técnica, mas busca promover processos formativos ao longo da investigação.

A análise dos dados, seguindo os princípios da PCCol (Liberali, 2024) não se restringiu ao pesquisador. Foi realizada por meio de rodas de conversa, devolutivas formativas e escuta ativa, permitindo que os professores participassem do processo interpretativo e se reconhecessem como produtores de conhecimento. Assim, a pesquisa gerou resultados acadêmicos e assumiu um compromisso político com a transformação da realidade escolar e com a valorização da experiência docente como saber legítimo.

6.2 Procedimentos de produção e coleta de dados

Para viabilizar a pesquisa foram definidos dois instrumentos centrais de produção e coleta de dados, articulados à abordagem da Pesquisa Crítico-Colaborativa:

- a) Oficina: o jogo educativo
- b) Questionário

O primeiro instrumento utilizado foi o jogo educativo composto por 54 cartas, que foi criado ao longo de 2024, durante as ATPCs, com a colaboração dos professores e nas oficinas do Encontro USP-escola, em colaboração com os cursistas e sob orientação da coordenadora Gisele Ferreira. Foi elaborado a partir das demandas identificadas em experiências docentes anteriores e inspirado na necessidade de oferecer um recurso pedagógico sobre gênero, sexualidade e diversidade, ainda, escasso na rede estadual.

O segundo instrumento são os questionários impressos e digitais, contendo 13 perguntas, elaborados para captar percepções iniciais, reflexões e transformações ao longo do processo formativo.

Aplicados em duas etapas, antes (Perfil e contexto profissional) e depois do jogo (Percepções e reflexões sobre a prática), foram modificados conforme o *feedback* dos participantes, garantindo maior aderência ao contexto das oficinas e registrando mudanças nas práticas docentes. Entre as mudanças relevantes que ocorreram durante o processo estão as questões sobre identidade de gênero e orientação sexual dos professores participantes. Assim como alguns professores não compreendiam o conceito de cisnormatividade e outros solicitaram permissão para omitir informações sobre sua vida afetiva, houve casos em que o docente, antes mesmo de jogar, já relatava, com orgulho, sua experiência docente como homem trans ou homossexual, por exemplo.

A escolha de realizar essa oficina na Escola Estadual José Carlos da Silva Junior justifica-se pela proximidade do trabalho cotidiano do pesquisador com os processos de formação e transformação da escola onde ele atua desde 2021.

Este cenário é central para compreender as dinâmicas de mudança institucional e os desafios e potencialidades de promover debates e práticas de educação em sexualidade de forma contínua e significativa. Além disso, essa escola constitui-se

como um espaço de experiência direta, na qual este pesquisador tem contato próximo com as experiências e realidades de estudantes e colegas, podendo assim contribuir de forma mais concreta com propostas de transformação pedagógica e comunitária, sustentadas em uma reflexão coletiva e prática local.

Para alcançar os objetivos de pesquisa, a produção de dados ocorreu em dois momentos: primeiro, a participação dos professores na oficina: jogo educativo, objeto de estudo desta pesquisa; segundo, a realização de um questionário com os professores, participantes da pesquisa.

No desenvolvimento da pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos para coleta e produção de dados:

- notas dos professores durante e após a oficina;
- notas do participante/pesquisador durante e após a oficina;
- respostas ao questionário da formação de professores selecionadas.

Os dados coletados foram armazenados em uma pasta, sob o título “Dados da pesquisa” no computador pessoal e no *Hard Disk* (HD) externo do pesquisador.

6.3 Procedimentos de análise e interpretação (DICR)

A análise e interpretação dos dados desta pesquisa seguiram a lógica dialógica, crítica e colaborativa da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky ([1934] 2001) e nos princípios freirianos de uma prática educativa emancipatória.

Esse movimento implicou compreender os dados não como registros neutros ou fragmentados, mas como produções discursivas carregadas de historicidade, atravessadas por dimensões éticas, políticas e pedagógicas. Assim, a análise constituiu-se como um processo formativo em que teoria e prática se entrelaçaram continuamente, possibilitando que pesquisador e professores participantes produzissem conjuntamente reflexões sobre o jogo educativo — a Educação em Sexualidade — e suas implicações para a prática docente.

O movimento analítico foi guiado pelo modelo Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir (DICR), proposto por Liberali (2015), com base em Smyth (1992), o que

permitiu compreender o processo formativo como um percurso de transformação coletiva e autorreflexiva.

As oficinas de formação continuada e os questionários compartilhados com os professores constituíram as principais fontes de dados desta análise. As oficinas possibilitaram o acompanhamento dos processos de interação e construção coletiva de sentidos durante o uso do jogo educativo; já os questionários ampliaram a compreensão sobre como cada participante reelaborou suas concepções de gênero, sexualidade e prática docente após as vivências formativas.

Ambas as etapas foram registradas em anotações do pesquisador e dos próprios professores, por meio de diários, relatórios reflexivos e respostas ao questionário, que expressaram percepções, resistências, aprendizados e movimentos de abertura.

Na etapa do Descrever, essas anotações — oriundas das oficinas e dos questionários — serviram como ponto de partida para identificar as ações concretas, percepções e deslocamentos ocorridos ao longo do processo. As descrições revelaram momentos de desconforto e resistência, mas também de curiosidade, empatia e reconhecimento mútuo. No diálogo com o jogo, os professores passaram a elaborar novas leituras sobre suas práticas e sobre a forma como o tema da sexualidade aparece nas relações escolares.

Na etapa do Informar, essas observações e depoimentos foram relacionadas às bases teóricas que sustentam a pesquisa, compreendendo o jogo como instrumento de mediação cultural (Vygotsky, [1934] 2001) que permite reorganizar significados e promover aprendizagem crítica.

A análise mostrou que o jogo e as entrevistas funcionaram como espaços de elaboração simbólica e afetiva, possibilitando a articulação entre os saberes da experiência e os referenciais teóricos da Educação em Sexualidade. Essa articulação reforça a importância do diálogo como prática transformadora, conforme defendem Freire (1996) e hooks (2017), ao compreender o ensino como ato de escuta, afeto e liberdade.

Na etapa da Reconstrução, o movimento analítico assumiu um caráter predominantemente reflexivo, voltado à elaboração de encaminhamentos futuros e à consolidação dos aprendizados produzidos ao longo do processo formativo.

A partir das oficinas, entrevistas e anotações, pôde-se perceber que o jogo educativo, mais do que um recurso didático, configurou-se como um dispositivo de

formação crítica, gerador de deslocamentos simbólicos e afetivos entre os professores.

Dessa forma, a análise DICR não se restringiu a um procedimento técnico, ela se configurou como um processo formativo crítico, no qual os dados foram interpretados como parte de um movimento de transformação conjunta entre pesquisador e professores. A leitura dialógica das oficinas e entrevistas permitiu compreender que a Educação em Sexualidade, quando vivenciada de modo colaborativo, favorece a emergência de vozes, o enfrentamento das contradições e a construção de novos sentidos para a prática docente.

O quadro a seguir sintetiza o percurso interpretativo feito no estudo: das identidades docentes e interseccionalidades (compreensão), práticas colaborativas e enfrentamento do sofrimento ético-político (transformação), chegando à formação crítica e emancipadora ancorada nos marcos legais (reconstrução).

Quadro 6 – Objetivos, categorias e indicadores da pesquisa

Objetivos da pesquisa	Categorias centrais de análise	Indicadores principais (com autores)
Objetivo geral: analisar de que maneira um jogo educativo promove espaços dialógicos e crítico-reflexivos sobre gênero e sexualidade na prática docente.	Formação crítica e emancipadora	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo e coautoria na aprendizagem (Freire, 1987; Vygotsky, 1998; Liberali, 2011). • Transformação discursiva e prática colaborativa (Engeström, 1987; • Formação como processo histórico e ético (hooks, 2014; Freire, 1996).
Esp. 1: identificar de que forma os professores compreendem e posicionam-se diante das situações-problema do jogo.	Identidade docente e reconstrução profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Resistência e medo de abordar gênero (hooks, 1994; Freire, 1993; Hall, 2014). • Transformação identitária e autocrítica (Dubar, 1997; Hall, 2014).
	Silêncio e coragem de falar	<ul style="list-style-type: none"> • Medo e censura ao tratar do tema (Louro, 2014; hooks, 1994). • Empoderamento pela fala e diálogo crítico (Freire, 1996; hooks, 2014).
Esp. 2: analisar as potencialidades e limites do jogo como recurso pedagógico para a formação contínua.	Práticas colaborativas e transformação	<ul style="list-style-type: none"> • Interações de escuta e coautoria (Freire, 1996; Magalhães, 2011; Liberali, 2018). • Construção coletiva de novos sentidos (Vygotsky, 1998; Engeström, 1987). • Agência docente e pertencimento (Liberali, 2018; Freire, 1996).
	O CGP e o sofrimento ético-político	<ul style="list-style-type: none"> • Tensões emocionais e éticas diante do silenciamento (Sawaia, 2001; hooks, 2014). • Transformação do sofrimento em potência coletiva (Sawaia, 2022; Freire, 1997).
Esp. 3: propor recomendações para o uso do jogo em futuras formações docentes, fortalecendo práticas inclusivas e antidiscriminatórias.	Interseccionalidades na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de múltiplas opressões (Crenshaw, 1989; Collins, 2016; Akotirene, 2019). • Ampliação da escuta e empatia docente (Freire, 1996; hooks, 2014).
	Marcos legais e educação sexual como política emancipadora	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão crítica das políticas públicas e direitos (Unesco, 2014; Bokany, 2022; Figueiró, 2001). • Escola como espaço de justiça social e equidade (Freire, 1996; hooks, 2014).

Fonte: elaboração própria.

6.4 Garantias de credibilidade

Esta pesquisa, centrada na temática da Educação em Sexualidade, foi construída de forma colaborativa, assumindo o caráter de coautoria entre

coordenador-pesquisador, professores-jogadores e pares acadêmicos. O processo desenvolveu-se a partir de discussões e leituras críticas realizadas em encontros com profissionais da educação, especialmente no âmbito do LACE, sob coordenação da professora orientadora Fernanda Liberali.

Esses espaços coletivos de interlocução, compostos por pesquisadores de diferentes níveis, mestrado, doutorado e pós-doutorado, possibilitaram revisões contínuas das escolhas teórico-metodológicas, da organização do trabalho e da seleção dos dados empíricos. As contribuições advindas dessas interações foram fundamentais para repensar e ressignificar o percurso da pesquisa, fortalecendo sua coerência interna e seu compromisso ético com a construção compartilhada do conhecimento.

A credibilidade deste estudo, portanto, está ancorada nos princípios da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), proposta por Magalhães (2004, 2012, 2018) e desenvolvida em parceria com Ninin e Magalhães (2017), que entendem o conhecimento como resultado de um processo dialógico, histórico e transformador, pautado na reflexão crítica e na colaboração entre sujeitos em atividade conjunta.

O exame de qualificação realizado no dia 30 de setembro de 2025, que contou com a presença das professoras Laurizete Passos, Patrícia Hetti e a orientadora da pesquisa Fernanda Liberali trouxe apontamentos muito relevantes para a construção teórica e escrita acadêmica. Os eventos de formação para professores e estudantes, a participação em encontros e seminários, as leituras sugeridas e as trocas ao longo dos últimos 20 meses, transformaram a visão do pesquisador tanto sobre a metodologia quanto sobre o próprio objeto de pesquisa.

7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta uma análise dos dados coletados por meio da descrição e análise da oficina e dos questionários aplicados. Aqui, ressaltam-se principais as respostas dos professores-jogadores, buscando compreender as diferentes manifestações e percepções acerca da emergência da sexualidade no cotidiano escolar e as possíveis abordagens dos professores diante dessas situações.

O questionário aplicado aos professores da E. E. José Carlos da Silva Junior, durante reunião de ATPC, buscou compreender suas percepções sobre a emergência da sexualidade no cotidiano escolar, a partir da experiência com o baralho pedagógico, de situações vividas em suas práticas e dos desafios que enfrentam na abordagem do tema.

7.1 A oficina: o jogo educativo

As reuniões da ATPC ocorrem semanalmente. Os professores já acompanhavam a investigação do pesquisador e, no início de 2025, com o jogo educativo em mãos, ele os convidou a participar de sua pesquisa de mestrado. As Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo constituíam-se como momentos que o grupo se reunia para planejar, discutir, receber informes e socializar. Contudo a ATPC configurava-se também como um espaço privilegiado de formação contínua docente.

Figura 21 – Sala de oficina



Fonte: acervo do autor.

Os encontros foram realizados na E. E. José Carlos da Silva Jr. nos dias 13 e 14 de maio de 2025, que foram selecionados entre as oficinas do primeiro semestre por reunir professores de diferentes áreas, idades e experiências, além da proximidade do pesquisador com o cotidiano escolar. Essa escolha possibilitou maior interação, criticidade e aprofundamento das discussões sobre gênero e sexualidade, especialmente em razão das vivências diretas dos docentes com estudantes em processo de transição de identidade. Com o apoio da vice-diretora Alcilene Dantas, o encontro ocorreu em um ambiente de acolhimento e respeito, propiciando reflexões

significativas sobre as práticas pedagógicas e as possibilidades de transformação no contexto local.

No dia 13 de maio, a ATPC iniciou-se às 7 horas, como de costume, mas aquela manhã apresentou uma dinâmica diferenciada, previamente combinada: a realização de uma formação com o jogo educativo (baralho) elaborado pelo pesquisador ao longo de 2024.

O quadro docente havia passado por poucas alterações, de modo que a maioria dos participantes já integrava o grupo, contribuindo ativamente com dúvidas, reflexões e relatos sobre situações vivenciadas em sala de aula, mormente no enfrentamento de temas considerados tabus, como gênero e sexualidade.

Das 7 horas às 12h20min, observou-se uma rotatividade de professores na sala de reunião, visto que nem todos cumpriam o período integral de formação. Os docentes com maior carga horária permaneceriam durante toda a manhã, enquanto os demais participariam parcialmente. Naquele dia, o pesquisador solicitou que todos permanecessem das 7 horas às 10 horas, tempo destinado à aplicação do jogo e ao debate, seguido de um café coletivo.

A atividade foi conduzida à luz da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), proposta por Magalhães (2004), que compreende a produção de conhecimento como um processo indissociável da formação dos sujeitos envolvidos. As opiniões pessoais, muitas delas baseadas em concepções de senso comum, contribuíram para o desenvolvimento do baralho. Enquanto os docentes apresentavam críticas e sugestões, o pesquisador revisava continuamente as metodologias e aprimorava os materiais produzidos. Após essas experiências, foi possível observar maior abertura para o debate de temas como política, religião, futebol e sexualidade.

Para iniciar a sessão, após os agradecimentos iniciais, os professores responderam coletivamente à Parte I do questionário. O preenchimento do nome foi facultativo, e, ao abordar a questão da identidade de gênero, o pesquisador inseriu, entre parênteses, as definições de “identidade de gênero” e “orientação sexual”. Entre as opções de resposta, a última indicava “Prefiro não responder”. Nos primeiros 40 minutos, procedeu-se à leitura coletiva das questões, com esclarecimentos sobre os conceitos de mulher e homem cisgênero, mulher e homem transgênero e pessoa não binária (questão 4). Em seguida, revisitaram-se os conceitos de heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, assexualidade e pansexualidade.

Essa primeira parte da sessão funcionou como um “aquecimento”, levando os participantes a refletirem sobre sua própria relação com o gênero. Tratou-se também de um momento inicial de constrangimento, uma vez que questões relacionadas à intimidade raramente são discutidas coletivamente.

Algumas respostas evidenciaram que, na visão de determinados professores, o tema ainda não deveria ser tratado no ambiente escolar. Poucos docentes demonstraram compreender profundamente o tema, ter realizado cursos sobre o assunto ou o vivenciar pessoalmente como integrantes da comunidade LGBTQIA+. No contexto da pesquisa, 100% dos participantes autodeclararam-se mulheres ou homens heterossexuais.

Em outros espaços formativos, fora do ambiente escolar, manifestações de orgulho LGBTQIA+ foram recorrentes e influenciaram o aprimoramento dessa parte do questionário. Naquele momento, foi preciso informar aos professores-jogadores que o questionário fora reelaborado e revisado a partir da seguinte sugestão de uma participante:

“No questionário só pergunta sobre gênero. Você precisa alterar. Sou uma mulher não binária, bissexual, casada há quase 10 anos e não me sinto contemplada em dizer apenas que sou uma mulher”.

Após o preenchimento das nove perguntas iniciais, relacionadas ao perfil pessoal e profissional dos entrevistados, o pesquisador apresentou o jogo. As luzes foram apagadas e exibiu-se, na televisão, um vídeo curto explicando a proposta do material. Ficou evidente tratar-se de uma produção artesanal, marcada pela limitação de recursos. A temática, centrada na intimidade e nas identidades dos participantes, gerou certo desconforto e tensão inicial, superados ao final do vídeo, momento que se deu início à nossa oficina.

O grupo contava inicialmente com seis professores. Cada participante recebeu quatro cartas e dispôs de dez minutos para leitura individual. Conforme o manual de instruções, após a leitura, cada um deveria escolher uma carta para compartilhar com os colegas. Durante essa etapa, alguns professores demonstraram entusiasmo, comentando situações semelhantes vivenciadas na escola:

“Essa questão do banheiro unissex e do projeto de leitura eu conheço, Paulo. Quero comentar”.

As identificações com as situações descritas nas cartas promoveram engajamento e renderam comentários positivos entre os participantes, ampliando o espaço de diálogo e reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar, como pode ser verificado nos dados que seguem.

Passo 1. Contextualização Teórica: antes de iniciar o jogo, fez-se uma introdução teórica sobre sexualidade, gênero e diversidade, destacando a relevância dessa temática no ambiente escolar.

Nos primeiros testes, ainda não se havia em mente a potência do jogo como ferramenta de formação de professores e seu potencial transformador. Era apenas o resultado de uma “provocação” da professora Gisele para que tivéssemos mais uma proposta pedagógica para ser aplicada aos cursistas do Encontro USP-Escola.

Realizada a introdução, depois, jogamos. Iniciamos, mediante um bate-papo informal sobre gênero e escola pública e, na sequência, fizemos a leitura de um questionário no qual constam características pessoais e profissionais dos educadores que jogariam. Esse questionário apresentado aos professores continha perguntas como nome, tempo de profissão e especialidade de cada docente.

Nessa mediação, foi possível perceber certo desconforto, quando perguntado sobre raça, identidade de gênero e orientação sexual dos professores-jogadores — seja devido ao entrevistado não querer manifestar publicamente sua homossexualidade, por exemplo, ou por não saber ao certo o que responder. Cada participante fez uma leitura e uma vivência diferente com relação a sua própria racialidade e sexualidade. Assim como cada um, a seu tempo, foi sentindo-se mais à vontade para compartilhar suas dúvidas. E uma experiente professora de Ciências da Natureza usou de irreverência para pedir explicação nos minutos iniciais da oficina:

“Os professores mais jovens já entendem esses babados, você vai precisar sentar aqui e explicar pra mim o que significa LGBTQABC... todas as letras” (risos).

Por não conhecer os conceitos, alguns tiveram dificuldades de nomear e cometer erros. Para falar sobre gênero e raça é preciso saber mais sobre o significado do conceito. Exemplo semelhante observa-se na luta dos Movimentos Negros ao pressionar e pautar o “quesito cor” no início dos anos de 1990, para que assim se desse uma dimensão mais precisa da população negra, e, por conseguinte, fossem implementadas políticas públicas específicas no país. Antes de padronizar as categorias de raça oferecendo opções fechadas, permitiu-se que os recenseadores registrassem a “autodeclaração livre” das pessoas.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1976 – referenciada nos estudos de Lilia Moritz Schwarcz, Professora titular do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo, revelou uma “aquarela do Brasil” (Schwarcz, 2012, p. 48). Com 136 cores diferentes usadas pelos brasileiros para se autodefinir (incluindo termos como “amarela, verde, azul e azul-marinho, branca, bem-branca ou branca-suja, café ou café com leite, chocolate, laranja, lilás, encerada, marrom, rosa e vermelha” (Schwarcz, 2012, p. 52). Essa riqueza de termos, segundo Schwarcz, demonstra que raça é, no Brasil, uma questão de marca e uma manifestação da nossa profunda miscigenação. Essa diversidade étnica, longe de ser um sinal de harmonia, espelha e intensifica as desigualdades, da mesma forma que as complexas dinâmicas de gênero.

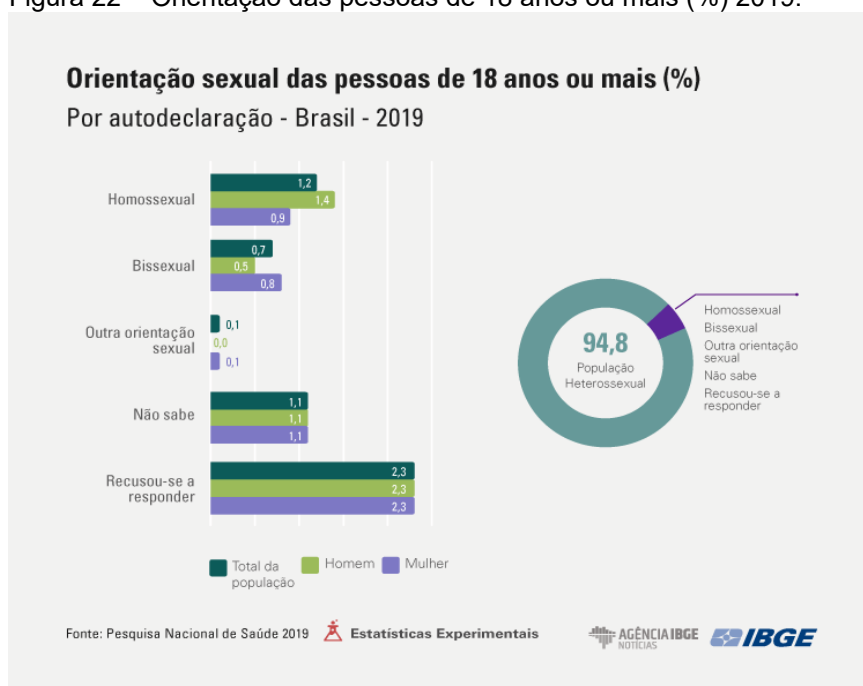
Para compreender aos dados atuais sobre raça no Brasil é importante reconhecer que os processos de nomeação e autodeclaração sempre foram atravessados por disputas políticas e pela falta de clareza conceitual. Nesse percurso de amadurecimento conceitual e político que se insere a compreensão dos números mais recentes, como revela a análise do Censo de 2022:

O Brasil ficou mais negro (ou mais racialmente consciente) desde 2010. Segundo o Censo 2022, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nesta sexta-feira (22), 112.739.744 dos brasileiros se declaram pretos ou pardos. Com isso, a população negra passa a representar 55,52% do país (Alma Preta, 2025).

Mesmo com avanços, os processos de autodeclaração ainda enfrentam disputas simbólicas e falta de clareza conceitual. Por isso, compreender quem se é no que se refere à raça, gênero e orientação sexual, torna-se essencial para orientar políticas educacionais e práticas pedagógicas que acolham e valorizem essa pluralidade no ambiente escolar.

Em pesquisa inédita sobre diversidade de gênero e sexualidade, o instituto identificou que, em 2019, cerca de 2,9 milhões de adultos declararam-se homossexuais ou bissexuais (IBGE, 2022), marcando um passo importante na visibilização dessas populações e no debate público sobre direitos, reconhecimento e educação inclusiva como apontam os dados a seguir.

Figura 22 – Orientação das pessoas de 18 anos ou mais (%) 2019.



Fonte: IBGE (2022).

Iniciar a oficina solicitando aos professores-jogadores para que respondessem a um questionário que buscava saber sobre sexo atribuído ao nascer, identidade de gênero e orientação sexual, foi um aprendizado adquirido durante a pesquisa. O pesquisador compreendeu que, antes de falar sobre os “outros”, era necessário que os participantes refletissem sobre si mesmos e reconhecessem suas próprias identidades. Esse movimento inicial fortaleceu a compreensão dos conceitos fundamentais.

Assim como nos anos de 1990, quando o quesito racial foi fruto de disputas e reivindicações, hoje vivemos um novo processo político envolvendo gênero, identidade de gênero e orientação sexual.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informou que iniciará a inclusão de perguntas relacionadas à diversidade em suas pesquisas a partir de 2024, com previsão de incorporá-las ao Censo de 2025. A decisão marca uma mudança em relação ao Censo de 2022, quando o órgão alegou enfrentar “dificuldades técnicas e orçamentárias” para inserir esses quesitos (IBGE, 2022).

A controvérsia mostra que o tema ainda provoca tensões, mas também sinaliza avanços importantes no reconhecimento estatístico dessas populações. Acompanhar esse debate é fundamental, especialmente na educação, na qual reconhecer identidades é central para a promoção de direitos e a redução de desigualdades.

Passo 2. Organização do Espaço: construímos, com os participantes, um ambiente confortável. Comunicamos sobre a temática da oficina com antecedência e devidas permissões. Para tanto, organizamos um círculo, permitindo que estivessem em pé, circulando pelo espaço ou sentados, conforme as necessidades e possibilidades do local onde ocorreu a atividade.

Falar sobre gênero e sexualidade nas escolas públicas exige do mediador não apenas conhecimento teórico e vivência, mas, sobretudo, respeito e prudência. Em um cenário onde religião, política e desinformação constantemente se misturam, é fundamental reconhecer que o senso comum ou conhecimento popular também carregam saberes e afetos, e não podem ser tratados com arrogância.

O objetivo na realização do jogo não foi impor verdades, ali, era imprescindível criar espaços seguros para o diálogo, em que fosse possível desconstruir preconceitos sem gerar ainda mais tensão. Afinal, diante da urgência do tema, quem mais sofre com o silêncio ou o tabu são os próprios estudantes, e cabe aos educadores a responsabilidade de mediar essas conversas com sensibilidade e compromisso ético. Como sugere hooks na carta 43:

Figura 23 – Carta 43.

43.“A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças” (1994, p.174).

Comente a frase da professora, escritora e ativista *bell hooks* (1952-2021)

Fonte: elaboração própria.

Passo 3. Distribuição dos *Cards*: cada participante recebeu duas ou mais cartas do baralho. Eles tiveram até 10 minutos para ler as reflexões ou situações-problema descritas nos *cards* e, então, elaborar suas respostas e conversar com os demais colegas ou, o pesquisador. Quando o grupo sinalizou que estava pronto, foi iniciado o jogo.

A falta de informação sobre a temática em estudo afeta também os gestores da escola. Ao deparar com uma situação desafiadora, orienta-se para que o professor não se deixe levar pelo “calor do momento”, evitando assim atitudes inadequadas. A depender da gravidade da situação, orienta-se para que o professor busque apoio de seu coordenador, vice ou diretor imediatamente e assim não corra o risco de ser omissos diante de uma denúncia, por exemplo, de homofobia ou transfobia.

O tempo de aproximadamente 10 minutos reservado para a interação dos participantes foi um momento essencial da oficina, pois permitiu que os colegas aprendessem uns com os outros, trocando experiências e construindo sentidos coletivamente.

À luz de Vygotsky (2007), esse espaço de diálogo constitui a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), em que o aprendizado se dá pela mediação e pela cooperação, ao reconhecer que ninguém naquela sala, ou até mesmo no espaço escolar, é especialista absoluto no tema, o grupo colocou-se em uma posição de

humildade intelectual e ética, compreendendo que as respostas sobre gênero e sexualidade precisam ser construídas coletivamente.

Esse exercício de análise conjunta evita tanto o risco do excesso, quando o discurso se torna preconceituoso ou autoritário, quanto o da omissão, que perpetua o silêncio e o tabu. Assim, o momento de interação consolidou-se como prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica, dialógica e solidária.

Passo 4. Início do Jogo: o participante que se sentiu mais à vontade iniciou a rodada compartilhando sua leitura da carta e suas reflexões. Combinamos para que cada um tivesse até 5 minutos para ler e trazer seu comentário. Após compartilhar sua leitura, quem jogou escolheu quem responderia em seguida, promovendo uma dinâmica fluída. Como alternativa, a próxima pessoa a responder poderia ser alguém que manifestasse essa intenção livremente.

O pesquisador interferiu para estimular a interação quando necessário, mas também houve momentos que, de forma sutil, foi necessário solicitar ao professor que deixasse o colega completar sua reflexão sem ser interrompido ou que tivesse de acatar a sugestão do outro para concluir seu pensamento. Durante a mediação do jogo foi fundamental respeitar o tempo de fala e escuta de cada participante:

“Eu já escolhi uma carta aqui, mas não quero começar. Prefiro que outro comece, pois eu falo muito. Você sabe. Aliás... Já estou falando...”

Conforme visto em precedência, para hooks (2021), é fundamental provocar e convocar os homens para a discussão, justamente porque eles historicamente ocupam os espaços de poder. Essa afirmação provoca uma reflexão profunda sobre o lugar de fala e o exercício do poder discursivo nos espaços educativos e sociais.

Quando um homem branco, cis e heterossexual manifesta o desejo de participar de discussões sobre gênero e sexualidade, mesmo reconhecendo que fala demais, revela uma contradição típica das relações de poder: a dificuldade de ceder o espaço da palavra. Ainda que sua intenção possa ser colaborativa, o ato de “falar muito”, “roubar a cena” ou de ocupar o centro da conversa expressa o quanto a estrutura patriarcal e racista opera também de forma inconsciente e naturalizada,

fazendo com que os sujeitos historicamente privilegiados mantenham o protagonismo mesmo em debates que questionam esses privilégios.

O conceito de *maninterrupting*, que se refere à interrupção constante de mulheres por homens durante conversas, com o intuito ou efeito de invalidar suas opiniões, dialoga diretamente com a reflexão de hooks (2017), ao revelar como, mesmo quando bem-intencionados, muitos homens ainda reproduzam práticas de silenciamento e ocupação excessiva da fala, perpetuando as desigualdades de gênero nos espaços de diálogo.

Convocar os homens ao debate não significa permitir que monopolizem as falas, mas que se disponham a escutar, a afetar-se e a aprender com as vozes que foram silenciadas. Trata-se de deslocar o foco da autoridade para a vulnerabilização e a escuta ativa, condição essencial para que o diálogo se torne realmente transformador. Nesse sentido, o gesto de um participante que diga “não quero começar”, pode ser lido como um pequeno ato de consciência crítica: o reconhecimento de que falar não é o mesmo que contribuir.

O desafio, como diria hooks (2017), é transformar esse reconhecimento em prática constante de escuta, de modo que o diálogo sobre gênero e sexualidade se torne um espaço compartilhado, não de disputa por protagonismo, mas de construção coletiva de saberes e sensibilidades. Se alguém “pode falar”, então, não deve ser interrompido. É no tempo do outro que a linguagem vai formando-se, e é na escuta que ela se fortalece.

Falar sobre gênero e sexualidade é também “aprender a falar”, e isso não se impõe, constrói-se coletivamente. O jogo, nesse sentido, não foi somente um convite à coragem de conversar sobre, mas de escuta e de reconstrução de sentidos e significações conjuntos.

Passo 5. Rodadas Subsequentes: após a primeira rodada, aproximadamente duas horas desde o início da oficina, o clima da ATPC estava mais leve, descontraído e participativo. Os professores demonstravam mais espontaneidade na condução do jogo: eles mesmos passaram a organizar a ordem das falas, decidiram protelar a pausa para o café, controlavam o tempo de fala do outro, convidavam colegas mais tímidos a participar, fizeram propostas importantes para a fase de encerramento do jogo, tudo em tom de brincadeira, dessa forma, criando um ambiente acolhedor.

Com o grupo mais à vontade, os jogadores começaram também a trazer novas situações reais que poderiam compor o conteúdo das cartas, sugerindo, inclusive, outras dinâmicas de uso como ler as cartas e encenar pequenas cenas teatrais, simulando os dilemas apresentados.

Nesse momento, outros professores chegaram à ATPC e juntaram-se à atividade sem terem recebido as orientações iniciais. O próprio grupo, de forma espontânea, fez um breve resumo dos objetivos da oficina, explicou as regras e já cedeu a vez para o novo participante, que, surpreendido, entrou imediatamente no clima lúdico da proposta e arriscou suas respostas. Essa atmosfera de leveza e colaboração também envolveu o professor-pesquisador, que percebeu que parte dos objetivos formativos começava a concretizar-se. A ATPC configurava-se, ali, como um espaço de troca de informações, socialização entre colegas e construção coletiva de conhecimento.

Embora estivesse programada uma pausa para o café às 9h30min — coincidindo com o intervalo das turmas da manhã —, o grupo decidiu, consensualmente, continuar jogando. A atividade seguiu sem interrupções até aproximadamente às 10h30min. Ao longo das rodadas, os próprios participantes passaram a direcionar as cartas uns aos outros, buscando ampliar as contribuições e diversificar as vozes na discussão. O jogo prosseguiu até que todas as cartas em circulação tivessem sido debatidas.

O mediador acompanhou o processo com o mínimo de interferência possível, valorizando a autogestão do coletivo e reconhecendo o potencial formativo que emergia daquela prática. Antes da pausa para o café, já se sabia que haveria uma atividade final, na qual seria produzida uma reflexão voltada para a escola e para ações futuras — uma síntese crítica do percurso vivido naquele encontro.

Atividade Final: para o encerramento foi proposta uma atividade de fechamento baseada na construção coletiva de boas práticas. O grupo reuniu-se para uma reflexão final.

A atividade final da oficina configurou-se como um espaço de reconstrução crítica, em sintonia com as reflexões de Vygotsky (2007), Freire (2005), hooks (2017), Louro (2014) e Liberali (2015).

Ao propor a pergunta: **“Afinal, a quem interessa a desinformação ou o não letramento de crianças e adolescentes sobre questões de gênero e diversidade sexual?”**, o grupo foi instigado a problematizar as estruturas de poder que sustentam o silenciamento e a exclusão nas escolas.

Como observa Louro (1997, p. 41), “os Estudos Feministas estiveram sempre centralmente preocupados com as relações de poder [...] esses estudos procuram demonstrar as formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres”. Essa reflexão foi essencial para que os docentes percebessem que a omissão diante de discussões sobre gênero e sexualidade não é neutra, mas um ato político que reforça desigualdades históricas e limita o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Sob a perspectiva vygotskyana, o encontro foi um momento de mediação cultural, em que o diálogo e a interação favoreceram a construção compartilhada de significados.

Ao escutar que uma colega de profissão se identificara como *“mulher não binária e bissexual”*, os professores-jogadores, que se declararam, em sua totalidade, heterossexuais cisgênero, foram levados a revisitar suas próprias concepções, reconhecendo a importância da linguagem, da escuta e da alteridade na formação de novas compreensões sobre identidade e diversidade. Esse movimento dialógico permitiu que os educadores transitassem entre zonas de conforto e desafio, vivenciando um aprendizado coletivo que nasce da relação entre sujeitos, pois, como ensina Vygotsky (2007), o sentido amplia-se na escuta; e o sujeito se reconhece na palavra acolhida.

Em consonância com hooks (2019, p. 200), infere-se que a experiência também se articula com a noção de letramento como prática libertadora, pois, como afirma a autora: “todos aqueles que sabem ler e escrever dispõem das ferramentas necessárias para acessar aprendizados superiores, mesmo que esses aprendizados não ocorram em um ambiente universitário”.

Dessa forma, pode-se inferir que a oficina ampliou o conceito de letramento, entendendo-o não apenas como domínio técnico da leitura e escrita, mas como capacidade crítica de compreender e transformar o mundo.

7.1.1 Síntese interpretativa da Oficina “O Jogo Educativo” à luz das Categorias Analíticas da Interpretação

A oficina realizada em 13 de maio de 2025, na E. E. José Carlos da Silva Jr., constituiu-se em um espaço privilegiado de análise, pois lá se materializou, em sua prática, os objetivos geral e específicos da pesquisa: compreender como um jogo educativo pode promover espaços dialógicos, críticos e colaborativos sobre gênero e sexualidade, bem como fortalecer a formação docente emancipadora.

A dinâmica da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) evidenciou o papel da formação continuada como ambiente de mediação e reconstrução coletiva do conhecimento, conforme propõem Freire (1996) e Vygotsky (2007). O jogo operou como ferramenta mediadora, promovendo situações de fala, escuta e reflexão, ativando zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) entre os participantes.

1. Formação crítica e emancipadora

A atividade do jogo possibilitou deslocamentos significativos no modo como os professores compreendem a Educação em Sexualidade. Ao trabalhar coletivamente as situações-problema dos *cards*, emergiram diálogos que foram além da dimensão técnica, alcançando o campo ético, afetivo e político da docência. Os relatos sobre desconforto, medo de errar e desconhecimento dos conceitos de gênero e orientação sexual ilustram a necessidade de formação emancipadora; entendida, com Freire (1987) e hooks (1994), como o movimento que une conscientização e ação. A prática colaborativa permitiu que os docentes se reconhecessem como aprendizes e formadores simultaneamente, num processo de coautoria crítica (Liberali, 2015), em que o saber é construído pelo diálogo e pela escuta sensível.

2. Identidade docente e reconstrução profissional

O jogo trouxe à tona tensões identitárias e o modo como as professoras e professores elaboram suas próprias posições diante de temas historicamente silenciados. Falas marcadas por expressões como “*prefiro não responder*” ou “*não sei o que significa LGBTQABC*” revelaram que o medo e o desconhecimento (hooks, 1994; Hall, 2014) ainda constituem barreiras na prática docente. Contudo o ambiente de acolhimento e humor, favorecido pela mediação ética do pesquisador, transformou a hesitação em abertura, configurando um momento de autocrítica e reconstrução identitária (Dubar, 2020; Freire, 1996). Assim, a oficina reafirmou o papel do educador como sujeito em constante formação, cuja identidade (re)faz-se no encontro com o outro.

3. Interseccionalidades na escola

As discussões sobre gênero, raça e sexualidade revelaram que as múltiplas dimensões das identidades se cruzam no cotidiano escolar. A comparação entre os dados do IBGE e as vivências docentes reforçou a pertinência de compreender a escola como espaço no qual se manifestam desigualdades interseccionais (Crenshaw, 2002; Akotirene, 2019). Esses momentos mostraram a potência do jogo como dispositivo de leitura crítica do mundo, aproximando as experiências pessoais das análises sociais e históricas. A escuta das diferentes vozes — inclusive, a de uma professora que se autodeclarou não binária e bissexual — ampliou o repertório discursivo e a empatia do grupo, convertendo o desconforto inicial em reconhecimento e solidariedade.

4. Práticas colaborativas e sofrimento ético-político

O desenvolvimento da oficina demonstrou que o diálogo colaborativo pode converter o sofrimento ético-político (Sawaia, 2001, 2022) em potência criadora. As narrativas de medo e autocensura foram compartilhadas em ambiente de confiança, o que permitiu aos participantes compreender que o silêncio diante das injustiças é também uma forma de reprodução da opressão.

A mediação cuidadosa do pesquisador e a dinâmica do jogo favoreceram o surgimento de estratégias coletivas de enfrentamento, alinhadas ao pensamento freiriano de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2005, p. 29).

O diálogo consolidou-se como prática de resistência e de formação sensível, em consonância com a perspectiva de hooks (1994) sobre o ensino como ato de liberdade.

5. Marcos legais e política emancipadora

As reflexões finais sobre o papel da escola e das políticas públicas situaram o jogo em um horizonte ético e jurídico de direitos humanos. Ao problematizar o silenciamento curricular e a ausência da Educação em Sexualidade nos documentos oficiais, os docentes reconheceram a importância dos marcos legais (LDB, BNCC, Constituição de 1988) como instrumentos de legitimação da prática transformadora (Unesco, 2014; Bokany, 2022).

Esse reconhecimento reforçou a dimensão política do trabalho docente e a urgência de consolidar práticas pedagógicas ancoradas em uma educação inclusiva e crítica, que assegure a todos o direito à palavra e à diferença.

7.1.2 Síntese crítica e interpretativa

Apesar de ter promovido um ambiente de escuta e reflexão, a oficina evidenciou fragilidades conceituais e metodológicas que limitam o alcance formativo do jogo educativo. Em primeiro lugar, observou-se que a proposta, embora inspirada na perspectiva dialógica de Freire e na mediação cultural vygotskyana, não se estruturou em um projeto de formação continuada sistemático, mas em uma experiência pontual. A potência transformadora do jogo depende de continuidade e acompanhamento reflexivo, o que não se verificou após a oficina. Assim, o jogo funcionou mais como dispositivo de sensibilização inicial do que como ferramenta de aprofundamento teórico ou metodológico.

Outro aspecto crítico refere-se à superficialidade na abordagem teórica dos conceitos de gênero, sexualidade e interseccionalidade. Ainda que o pesquisador se tenha apoiado em autores como Louro (1996, 2014) e hooks (2017), a dinâmica revelou que muitos docentes não compreenderam plenamente as diferenças entre identidade de gênero, orientação sexual e papéis sociais.

Essa lacuna de compreensão levou à reprodução de simplificações, mostrando que a sensibilização sem estudo rigoroso pode gerar novos equívocos interpretativos, mantendo a discussão a um nível de senso comum.

Também se percebeu a ausência de problematização mais ampla das relações de poder que atravessam a escola e as práticas discursivas dos participantes. O pesquisador mediou os diálogos com prudência, porém evitou tensionar contradições mais profundas, especialmente quando surgiram comentários preconceituosos ou essencialistas. Essa escolha, embora compreensível do ponto de vista ético e afetivo, reduziu a potência política e crítica da experiência, transformando alguns debates em trocas opinativas desprovidas de análise social ou histórica mais densa.

Do ponto de vista metodológico, o jogo mostrou limitações em sua representatividade. As cartas abordaram majoritariamente temas ligados à identidade de gênero e sexualidade, mas pouco exploraram dimensões como raça, deficiência, classe social, religião ou territorialidade. Isso restringe a compreensão das

interseccionalidades reais que estruturam as desigualdades na escola pública, deixando de lado outras formas de exclusão que atravessam o corpo docente e discente.

Além disso, o papel do pesquisador como mediador oscilou entre a neutralidade e a intervenção corretiva, revelando certa tensão entre escuta e condução. Em alguns momentos, o controle do tempo e a necessidade de manter o grupo coeso dificultaram a exploração mais profunda das contradições trazidas pelos participantes. A proposta de uma mediação dialógica requer tanto abertura à fala quanto gestão crítica do conflito — condição essencial para que a reflexão se converta em transformação coletiva, como defendem Freire (1987) e Sawaia (2006).

Outro ponto crítico refere-se à dependência de recursos emocionais como humor e empatia para sustentar a interação. Conquanto essas estratégias tenham gerado acolhimento, elas também podem mascarar as assimetrias e evitar o confronto com as estruturas institucionais que mantêm o tabu em torno da sexualidade. Falar “com leveza” sobre o tema pode tornar-se, paradoxalmente, uma forma de despolitização, quando o desconforto é substituído pela conciliação rápida e superficial.

Por fim, a oficina não estabeleceu articulação concreta com os marcos legais que sustentam a Educação em Sexualidade. As menções à LDB, à BNCC e à Constituição Federal apareceram de modo fragmentado, sem análise crítica sobre como essas políticas são reinterpretadas — ou negadas — no contexto das escolas públicas. Assim, a dimensão política do direito à educação inclusiva, embora evocada, não se traduziu em debate consistente sobre políticas públicas ou gestão pedagógica.

Em síntese, o jogo educativo cumpriu uma função importante de abrir brechas para o diálogo e estimular a autoexpressão docente, entretanto não alcançou plenamente o potencial de formação crítica, coletiva e ética que sua proposta anunciava. Faltou-lhe maior densidade teórica, continuidade metodológica e enfrentamento das contradições estruturais do campo educacional.

Como apontaria Freire (1996, p.95), “não há diálogo verdadeiro sem uma leitura crítica da realidade”. A oficina inaugurou esse diálogo, todavia permaneceu na superfície da conscientização inicial.

Para que o jogo se torne uma prática emancipadora seria necessário integrá-lo a processos formativos mais amplos, com acompanhamento teórico, problematização

das práticas institucionais e incorporação das múltiplas dimensões da diversidade humana — gênero, raça, classe, território, geração e corpo.

7.2 Questionário aplicado com o grupo ATPC

A presente seção analisa e discute as respostas dos docentes aos questionários aplicados durante a utilização do jogo pedagógico. Essa análise seguiu as etapas de reflexão crítica (Liberali, 2015) e revelou as concepções teóricas que se traduzem em experiências concretas no contexto escolar, como tensões, limites e possibilidades formativas.

Pergunta 1: O uso do baralho pedagógico como estratégia de formação contribuiu para ampliar seu entendimento ou abrir espaço para esse diálogo?

DOCENTE 1: “O uso do baralho pedagógico abriu espaço para um diálogo de pouco espaço no ambiente da ‘sala dos professores’. É importante essa troca, assim como as reflexões que ele nos trouxe. Reconhecer que, muitas vezes, reproduzimos posturas carregadas de preconceitos enraizados e agimos com base em informações limitadas e equivocadas, que carecem de escuta, conhecimento e sensibilidade”.

DOCENTE 2: “Sim, pois o assunto abordado é importante para esclarecimento e possíveis dúvidas”.

DOCENTE 3: “Sim. Dialogar sobre essa questão é muito importante”.

DOCENTE 4: “Sim. Contribuiu muito para ampliar o diálogo sobre o tema, pois aborda diferentes situações e os professores mostram diferentes visões sobre um mesmo tema”.

DOCENTE 5: “Sim, pois ao aplicar/usar o baralho pedagógico, paramos para pensar, refletir e falar sobre temas importantes que são silenciados no espaço escolar”.

DOCENTE 6: “Contribuiu de forma positiva, pois através dele abrimos espaço para diversas abordagens e discussões dos mais diversos assuntos”.

DOCENTE 7: “Sim. Contribuiu a partir do momento em que refletimos sobre assuntos que nos deparamos em sala de aula. Outro ponto positivo foi a opinião dos demais professores sobre o assunto comentado”.

DOCENTE 8: “Sim, pois ao usar o baralho pedagógico, paramos para pensar e dialogar sobre temas importantes que muitas vezes não aparecem no cotidiano escolar”.

A pergunta 1 buscou compreender qual era a percepção do professor em relação ao uso do jogo e suas implicações para a prática pedagógica. As respostas obtidas pareceram aderentes à proposta do jogo.

Esse dado evidencia o potencial transformador do uso do jogo como ferramenta “e” resultado (Newman; Holzman, 2013), pois indica não apenas a adesão dos docentes, mas também a disposição em reconfigurar concepções e práticas educativas a partir de uma experiência mediada pelo lúdico. O jogo, portanto, ultrapassa a função instrumental de recurso pedagógico e assume um papel formativo, constituindo-se como possibilidade de processos reflexivos e de construção de novos saberes sobre o ensino e a aprendizagem.

Para embasar essa discussão, sublinha-se o que foi apresentado em Louro (2022), quando a autora afirma que a escola, a mídia, a igreja e outras instituições produzem “pedagogias da sexualidade”, convidando a compreender que o silêncio não é neutro: ele é construído, ensinado e imposto cotidianamente.

Essa reflexão é fundamental para problematizar o modo como determinadas temáticas, especialmente aquelas relacionadas às questões de gênero e sexualidade, são historicamente silenciadas no contexto escolar.

O jogo, nesse sentido, opera como dispositivo de deslocamento, uma vez que instaura condições para a emergência do diálogo e para a superação de opressões. Ao criar um espaço de escuta e fala, rompe com a lógica do silenciamento e possibilita a reconstrução de discursos mais inclusivos e críticos.

Nas próximas respostas dos professores, dá-se realce a enunciados que corroboram essa constatação, como se observa em: *“abriu espaço para um diálogo”*, *“contribuiu muito para ampliar o diálogo”*, *“através dele abrimos espaço para diversas abordagens”* e *“paramos para pensar e dialogar sobre temas importantes que muitas vezes não aparecem no cotidiano escolar”*. Tais manifestações apontam para o reconhecimento, por parte dos docentes, do jogo como uma estratégia formativa que consegue mobilizar processos de reflexão sobre as práticas e os discursos que circulam no espaço educativo.

Esses são alguns exemplos da busca por criar situações formativas que permitissem aos participantes expressarem-se por meio do discurso, como propõe Liberali (2015). Nessa perspectiva, o jogo constitui-se como potencial de desenvolvimento de novas formas de compreender a prática pedagógica. Reafirma-se, assim, a importância de promover reflexões individuais e coletivas que envolvam os educadores, possibilitando que se reconheçam como sujeitos de sua própria transformação. Tal reconhecimento é condição fundamental para a construção de relações educativas mais justas, orientadas pela perspectiva de uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos e a transformação social.

Pergunta 2: Relate brevemente uma situação que vivenciou na escola envolvendo questões de gênero e diversidade sexual.

DOCENTE 1: “Um estudante do 6º ano constantemente enfrentava perseguições dos colegas, que faziam comentários depreciativos sobre sua forma de falar, sua expressão e sua identidade de gênero.

Esses episódios de desrespeito levaram o estudante a se isolar, evitar interações sociais e apresentar sinais de sofrimento emocional, chegando a pedir transferência de escola”.

DOCENTE 2: “Não vivenciei”.

DOCENTE 3: “Por falta de orientação familiar, existe adolescente que se sente perdido sobre a diversidade sexual”.

DOCENTE 4: “Há bullying recorrente, não apenas com questões de gênero”.

DOCENTE 5: “Uma aluna que mudou de nome social para masculino e age como menina, veste-se com roupas femininas, mas deseja ser chamada pelo nome social masculino”.

DOCENTE 6: “Em uma turma de 6º ano, após a devolutiva de uma avaliação, uma aluna tirou a maior nota e os meninos se revoltaram por terem tido notas menores que as meninas”.

DOCENTE 7: “Em uma turma de 7º ano, alguns alunos relataram que certas atividades deveriam ser feitas apenas por mulheres e outras apenas por homens, demonstrando uma visão machista”.

DOCENTE 8: “No Ensino Médio, já presenciei meninas que tinham um relacionamento homoafetivo”.

As respostas à Pergunta 2 revelaram que a maioria dos docentes reconhece ter vivenciado situações relacionadas a gênero e diversidade sexual na escola, que vão desde episódios explícitos de violência até manifestações sutis de machismo ou homoafetividade, como no relato do DOCENTE 8: *“No Ensino Médio, já presenciei meninas que tinham um relacionamento homoafetivo”*. Essas falas expõem como o ambiente escolar ainda é atravessado por pedagogias da sexualidade (Louro, 2022), que normatizam corpos e comportamentos, gerando sofrimento e afastamento de estudantes que fogem à norma cis-heterossexual.

Situações como a perseguição de um aluno por sua expressão de gênero ou a resistência de meninos em aceitar o bom desempenho de meninas indicam o quanto a escola segue reproduzindo hierarquias e valores excludentes.

A partir das falas dos três docentes “1, 2 e 3”, foi possível estabelecer um diálogo com Spivak (2002) e sua indagação provocadora: *“Pode o subalterno falar?”*, compreendendo que o silêncio não é ausência de voz, mas resultado de estruturas que impedem o dizer e o ser ouvido.

A Docente 2, que afirma *“não vivenciei”*, é possível que esteja negando a existência de situações de discriminação durante suas aulas, mas revelando a dificuldade de nomeá-las, fruto de um letramento limitado sobre gênero e sexualidade, o que impede a percepção crítica de desigualdades cotidianas.

Essa resistência pode ser interpretada à luz das discussões sobre a plataformação/privatização da educação, nas quais mudanças político-partidárias afetam diretamente a elaboração do conteúdo de materiais didáticos e a implementação de políticas públicas. Como propõe Freire (1996), o diálogo é um ato político que permite aos sujeitos “nomear o mundo” e reconstruí-lo de maneira crítica

Já o estudante que “pediu transferência” e o adolescente “perdido”, relatado pelo Docente 1, quanto à própria identidade são expressões do mesmo mecanismo de silenciamento. Indivíduos que, como os subalternos de Spivak, são falados, mas não ouvidos, marcados por discursos hegemônicos que regulam quem pode enunciar e quem deve calar.

Tais episódios reforçam a necessidade de uma pedagogia do cuidado e do acolhimento, conforme defendido por hooks (1994), que entende o ato educativo como

espaço de liberdade, amor e resistência à opressão. As vivências relatadas indicam que a escola ainda é um território em disputa entre o direito à diferença e a reprodução de normas cis-heteronormativas.

Nesse contexto, a função da pesquisa e da prática docente crítica é abrir brechas para o dizer subalterno, promovendo espaços de escuta e elaboração coletiva dos sentidos. A este estudo, interessou, portanto, explorar os conceitos, tensionar os silêncios e ampliar os significados, de modo que o debate sobre gênero e diversidade não apenas denuncia a injustiça, mas produz condições para o bem-estar e o reconhecimento de todos os sujeitos no espaço escolar.

Pergunta 3: Das situações-problema ou reflexões que surgiram nas cartas, qual foi mais marcante para você? Justifique.

DOCENTE 1: “As situações em que os docentes demonstram menos preparo para conduzir soluções, por não terem uma formação humanizada, apresentando lacunas significativas para tratar sobre diversidade”.

DOCENTE 2: “Carta 44. Reflexão sobre a importância da maternidade e da paternidade na formação íntegra do cidadão, com responsabilidade em oferecer afeto, atenção, correção e acompanhamento”.

DOCENTE 3: “Orientação sexual, pois é um assunto pouco abordado e que ainda existe um tabu”.

DOCENTE 4: “Carta 24. Discutir sobre como evitar qualquer tipo de violência é necessário”.

DOCENTE 5: “Carta 11. Essa carta refletiu diretamente uma experiência vivida em sala de aula e fez com que eu refletisse de outra forma sobre uma experiência já vivenciada”.

DOCENTE 6: “Carta 3. Introdução à sexualidade na aula de Ciências. No entanto, alguns responsáveis acham o assunto inadequado. A pergunta é: como os gestores devem agir? Resposta: chamar o responsável e mostrar que o tema está no currículo e na LDB”.

DOCENTE 7: “Machismo persiste”.

DOCENTE 8: “Carta 50. A pesquisadora Guacira Lopes Louro aborda o papel de cada instância no tema sexualidade”.

As respostas à Pergunta 3 evidenciaram que as cartas funcionam como disparadores de reflexão crítica, ao provocar nos docentes um movimento de reconhecimento, desconforto e reinterpretação de suas próprias práticas. De modo geral, as falas revelaram tanto a presença de lacunas formativas quanto o potencial transformador da mediação pedagógica baseada no diálogo.

Com essa pergunta, pôde-se evidenciar o potencial do baralho pedagógico como ferramenta “e” resultado (Newman; Holzman, 2013) para romper silêncios e criar um espaço de escuta e troca entre pares. Ferramenta “e” resultado não são reconhecíveis como produto, não aparecem no dicionário, assumindo contornos inseparáveis do resultado, sendo definidas à medida que são desenvolvidas, podem ser cognitivos, atitudinais, emoções, intenções, pensamento e linguagem.

A fala do Docente 1 *“O uso do baralho pedagógico abriu espaço para um diálogo de pouco espaço no ambiente da sala dos professores”*, sintetiza o valor desse tipo de instrumento, pois, como propõe Freire (1987), o diálogo é um ato político que permite aos sujeitos “nomear o mundo” e reconstruí-lo de maneira crítica.

Essa perspectiva dialoga com a Competência Geral 8 da BNCC do Ensino Médio, já discutida anteriormente, e que propõe o exercício do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, valorizando o respeito à diversidade e à pluralidade de ideias. Assim, o baralho pedagógico permitiu processos reflexivos críticos e favoreceu o desenvolvimento colaborativo dos participantes, promovendo aprendizagens orientadas pela escuta, pelo reconhecimento do outro e pela construção coletiva de sentidos.

A fala do Docente 1 aponta diretamente para a ausência de uma formação humanizadora, enfatizando que o despreparo docente para lidar com temas da diversidade não decorre apenas de desconhecimento, mas de uma estrutura de formação que ainda fragmenta o indivíduo e evita o enfrentamento político da diferença.

O Docente 3 e o Docente 7 trazem à tona o tabu da orientação sexual e a persistência do machismo, em que certos corpos e identidades seguem sendo silenciados. Essas respostas indicam que o jogo possibilitou nominar o silêncio, deslocando temas usualmente interditos para o campo da fala e da reflexão.

Por sua vez, as falas dos Docentes 2, 4 e 6 apontaram para o desafio da negociação com valores familiares e institucionais. Esse movimento dialógico rompe a rigidez de um cotidiano escolar burocratizado, convidando os professores a

refletirem sobre suas práticas e valores, aproximando-se da pedagogia problematizadora.

O Docente 2 retoma a Carta 44, "*Filho, é fácil qualquer um fazer, mas criá-lo, não, você não é capaz...*", centrada na paternidade, o que revela uma compreensão ainda marcada pela moral tradicional da família nuclear, mas também pela busca de conciliar afeto e responsabilidade na formação cidadã.

Já o Docente 6 expressa a tensão entre o currículo escolar e as resistências familiares, mas também propõe uma ação institucional dialogada, ao sugerir que os gestores escolares convoquem responsáveis e reforcem o caráter legal e pedagógico do tema.

O Docente 5, por sua vez, vivencia o processo de ressignificação da experiência: a carta que remeteu a uma vivência pessoal gerou uma nova compreensão sobre o ocorrido, o que remete à noção de práxis reflexiva, em que teoria e experiência se entrecruzam na produção de novos sentidos. Essa resposta materializa o que hooks (2017) denomina de "ensinar a transgredir", um movimento de abertura à escuta, ao erro e à reconstrução ética do olhar docente.

Por fim, o Docente 8 referenciou explicitamente a autora da reflexão que consta na carta: "A escola, a mídia, a igreja, a lei, a medicina e outras tantas instâncias sociais exercitam, cotidianamente, pedagogias da sexualidade" (Louro, 2022), demonstrando um nível mais elaborado de apropriação teórica.

Essa escolha reforça o papel das cartas como instrumentos que aproximam a teoria da prática, rompendo com a lógica da formação bancária e promovendo uma leitura crítica da sexualidade como construção social e política.

Assim, o conjunto das respostas à Pergunta 3 revelou que o jogo atuou como mediador cultural (Vygotsky, 2007) e dispositivo de desnaturalização das normatividades (Louro, 2022), permitindo que cada docente se posicionasse em um ponto singular do processo formativo. Entre a resistência e a abertura, entre o desconforto e a consciência crítica, o jogo produziu um espaço de fala, escuta e deslocamento, reafirmando que a educação em sexualidade é um campo de disputa, mas também de potência emancipatória.

À luz de Bakhtin (2008) é possível compreender que as respostas dos docentes configuraram uma polifonia discursiva, em que múltiplas vozes, institucionais, culturais, religiosas, afetivas e pedagógicas, entrelaçam-se, tensionando e ressignificando o tema da sexualidade na escola. Essa multiplicidade de vozes não

representa uma fragmentação, e sim um diálogo vivo que revela o caráter social da linguagem e o potencial formativo do encontro entre diferentes perspectivas.

Por conseguinte, o jogo de cartas afirmou-se como espaço dialógico e polifônico, no qual o sentido se constrói na interação, e o conflito de vozes torna-se condição para a emergência de uma consciência crítica e coletiva.

Pergunta 4: Quais desafios você enfrenta para abordar essa temática em sala de aula? Que sugestões você teria para enriquecer esse debate?

DOCENTE 1: “O principal desafio é o silenciamento. Em momentos como esse, é interessante fazer uma pausa no conteúdo e dialogar com os alunos de forma dialógica e centrada”.

DOCENTE 2: “Prefiro não comentar sobre sexualidade em sala de aula, por considerar prudente dar autoridade à família, para que os pais possam escolher tratar do assunto com os filhos”.

DOCENTE 3: “Há diversos desafios: estrutura familiar, sociedade etc. Minha sugestão seria a realização de um projeto ‘Família e Escola’ ou ‘Família, Sociedade e Escola’”.

DOCENTE 4: “Debates com vários estilos de pensamento sobre o assunto”.

DOCENTE 5: “O material não aborda amplamente este tema. Devemos ter mais projetos relacionados ao tema sexualidade na escola”.

DOCENTE 6: “Falta de conhecimento sobre o assunto. Como sugestão, realizar palestras e formações relacionadas ao tema, com pessoas com experiência e vivência”.

DOCENTE 7: “Sexualidade sempre foi um assunto polêmico. Saber dominar o tema e posicionar-se é fundamental. Sugestão: abrir um debate com os alunos, abordando diferentes aspectos do assunto.”

DOCENTE 8: “Acredito que exista ‘receio’ das escolas em abrir discussões em sala de aula sobre essa temática, por ser muito polêmica e poder gerar situações que demandariam tempo, diálogo e formação para estudantes, professores e comunidade. Simplesmente não acontecem. Tratamos os casos isolados para harmonizar o ambiente”.

As respostas à questão 4 indicaram que o principal desafio para abordar a temática da sexualidade e gênero nas escolas continua sendo o silenciamento institucional e pedagógico, sustentado por medos, receios e falta de preparo docente.

A fala do Docente 1 sintetiza esse dilema ao afirmar que “*o principal desafio é o silenciamento*”, indicando que, mesmo diante de situações de tensão, faz-se necessário interromper a sequência didática das apostilas, realizar pausas e focalizar o diálogo com os estudantes, criando de forma estratégica, uma abertura para a escuta.

Contudo esse gesto ainda é isolado, já que, como mostram as falas dos demais docentes, prevalecem posturas de evitação, transferência de responsabilidade (sobretudo, à família) e ausência de formação crítica sobre o tema.

Retomando, Bento (2022) ajuda a compreender essa dinâmica como expressão do pacto narcísico da branquitude, em que há uma “escolha de não ver” as desigualdades e violências que atravessam o cotidiano escolar. O silêncio, nesse sentido, não é neutro: é um ato político que preserva a ordem e os privilégios, ao invés de enfrentá-los. Ao não problematizar as questões de gênero e sexualidade, a escola reproduz o que Bento chama de “normalidade excludente”, onde a ausência de conflito aparente serve para mascarar a exclusão e a negação das diferenças. Assim, a recusa em enfrentar o tema reflete menos prudência e mais conformidade com a estrutura desigual que atravessa o campo educacional.

A fala do Docente 2, “*Prefiro não comentar sobre sexualidade em sala de aula, por considerar prudente dar autoridade à família, para que os pais possam escolher tratar do assunto com os filhos.*”, evidencia uma compreensão restrita do papel docente frente à temática da sexualidade, associando-a predominantemente ao âmbito privado e familiar. Essa posição reforça, de certa forma, o recorte observado nos Cadernos da Cidade e no material digital da SEDUC-SP, que, embora incluam questões diretas sobre saúde sexual, como “O que é saúde sexual?” e “Quais hábitos e medidas de prevenção são essenciais para promovê-la?”, como foi visto no capítulo 4, concentra-se em aspectos biológicos, preventivos e higienistas.

Ainda que no 8º ano do Ensino Fundamental haja aprofundamento em conteúdos sobre reprodução humana e prevenção de ISTs, os materiais não exploram de modo consistente as dimensões culturais, sociais e afetivas da sexualidade, o que contribui para a manutenção de silenciamentos no espaço escolar.

Nesse sentido, a ausência de discussões sobre diversidade sexual, identidades de gênero e afetividade pode reforçar a ideia, expressa pelo docente, de que tais temas não pertencem ao currículo escolar, limitando o potencial formativo da educação e o respeito às diferenças, princípios orientadores da BNCC.

Por sua vez, algumas falas indicaram caminhos de resistência, como a proposta de projetos de diálogo entre “Família, Sociedade e Escola” (Docente 3) e a sugestão de formações e debates (Docentes 6 e 7), que apontaram para uma abertura ao aprendizado e à reconstrução coletiva do saber.

Essas vozes minoritárias desvelaram indícios de uma práxis pedagógica comprometida com a transformação social e com a educação emancipadora. Esse reconhecimento é um ponto de inflexão ética e política na trajetória docente. Freire (1996) enfatiza que o educador precisa também se educar, confrontando seus próprios condicionamentos ideológicos. Já hooks (2017) propõe que a prática pedagógica libertadora exige “coragem para se vulnerabilizar”, rompendo com o autoritarismo e acolhendo o conflito como parte do processo de conscientização.

Em síntese, as respostas analisadas delinearam uma rede de sentidos que atravessa o cotidiano escolar: o diálogo, a vivência, o desafio institucional, a formação, o preconceito, as políticas públicas e a resistência compõem um campo de tensões pedagógicas. Portanto, à luz de Freire, Vygotsky e hooks, é possível afirmar que enfrentar tais desafios implica repensar a escola como espaço de humanização, de construção coletiva de saberes e de exercício da liberdade.

7.2.1 Síntese interpretativa do Questionário aplicado com o grupo ATPC

A análise das respostas dos docentes evidenciou um percurso formativo tensionado entre o desejo de diálogo e a permanência de silêncios estruturais sobre gênero e sexualidade. As respostas permitiram agrupar as percepções e posturas docentes segundo cinco categorias principais, já articuladas anteriormente: 1) formação crítica e emancipadora, 2) identidade docente, 3) interseccionalidades, 4) práticas colaborativas, 5) política educacional

1. Formação crítica e emancipadora

A maioria dos professores reconheceu o potencial formativo do jogo para abrir espaços de diálogo antes inexistentes na escola. As expressões “*abriu espaço para*

um diálogo” e *“paramos para pensar e dialogar”* revelaram que o dispositivo funcionou como uma provocação inicial de conscientização. As falas remeteram à concepção freiriana de educação como prática da liberdade (Freire, 1987,1996), na qual o ato educativo nasce do reconhecimento do outro e da problematização do real. Também ecoaram o entendimento de hooks (1994), para a qual, o diálogo é uma prática política com força para transgredir o medo e o silêncio.

Entretanto o caráter pontual da formação limita seu impacto. As respostas demonstraram adesão emocional à experiência, porém pouca elaboração teórica sobre como a transformar em prática pedagógica contínua. Essa limitação reafirmou a urgência de formações sistemáticas e contínuas que articulem reflexão, teoria e acompanhamento docente.

2. Identidade docente e reconstrução profissional

Das narrativas dos participantes, emergiram o movimento de reconhecimento de preconceitos internalizados e da falta de preparo para lidar com a diversidade. Docentes como o “1” e o “5” identificaram posturas discriminatórias e destacaram a necessidade de “escuta, conhecimento e sensibilidade”. Esses enunciados traduziram o processo de deslocamento identitário descrito por Hall (2014) e Louro (1997), a construção de uma identidade profissional em trânsito, atravessada por valores morais, religiosos e afetivos.

A tomada de consciência, ainda que parcial, indica que a formação colaborativa pode atuar como gatilho para o autoquestionamento docente, desde que mediada de forma ética e crítica.

3. Interseccionalidades e vivências escolares

Os relatos das situações vividas (Pergunta 2) mostraram que a escola continua sendo um espaço de reprodução das desigualdades. Episódios de *bullying*, discriminação e desrespeito à identidade de gênero aparecem ao lado de percepções vagas ou negacionistas — como *“não vivencie!”* ou *“alunos perdidos”*.

Essas respostas confirmaram a presença de pedagogias da sexualidade (Louro, 2022), nas quais os comportamentos e corpos são regulados por normas cis-heteronormativas. Ao mesmo tempo, docentes que reconhecem essas violências revelam a necessidade de uma pedagogia do cuidado (hooks, 1994), na qual a escuta, o afeto e a responsabilidade coletiva se tornam fundamentos da prática educativa.

A dificuldade de nomear o preconceito, como no caso do docente que “não vivenciou” situações, evidencia o que Spivak (2010) define como o “silenciamento do subalterno”: há vozes que tentam falar, entretanto não encontram condições discursivas para serem ouvidas.

4. Práticas colaborativas e consciência crítica

As respostas à Pergunta 3 assinalaram que o jogo funcionou como mediador de deslocamentos discursivos, possibilitando a emergência de diferentes níveis de reflexão. Docentes como “1” e “5” expressaram reconhecimento de suas limitações e da importância da formação humanizada, enquanto outras falas (como a 6) destacaram a necessidade de conciliar currículo, família e gestão escolar.

Essas posições, conquanto contraditórias, representaram um avanço no sentido da consciência dialógica, pois revelam a presença do conflito como parte do aprendizado. Conforme Vygotsky (2001), o desenvolvimento ocorre na zona de tensão entre o conhecido e o novo — e, nesse contexto, o jogo cumpriu seu papel de provocação.

5. Política educacional e ética docente

Na Pergunta 4, os professores apontaram os principais obstáculos institucionais e políticos: falta de formação, medo de represálias familiares, resistência das gestões e ausência de tempo e apoio institucional. A fala do Docente 2, *“Prefiro não comentar sobre sexualidade em sala de aula, por considerar prudente dar autoridade à família”*, sintetizou a tensão entre a dimensão pública da educação e o controle moral privado. Essa transferência de responsabilidade reflete o que Bento (2022) denomina “escolha de não ver”: o pacto social de manutenção da normalidade excludente.

Outras respostas, como as que propõem projetos integrados e formações, indicam brechas de resistência. Essas vozes minoritárias manifestam o que Sawaia (2006) chamaria de superação do sofrimento ético-político — a passagem da impotência à ação coletiva, sustentada por desejo de transformação.

7.2.2 Síntese crítica e interpretativa

A leitura dos questionários evidenciou uma tensão central: entre o desejo de transformação e a permanência das estruturas que a impedem. O jogo cumpriu a função de abrir espaços de fala, no entanto não garantiu a continuidade formativa necessária à consolidação de práticas críticas.

Em primeiro lugar, as respostas enfatizaram a predominância da sensibilização sobre a formação conceitual. A emoção, a empatia e a identificação apareceram com força, mas percebeu-se a escassez de referenciais teóricos sólidos que sustentem o enfrentamento pedagógico das desigualdades. O risco é que o diálogo permaneça na superfície, sem se converter em ação transformadora (Freire, 1987).

Em segundo lugar, as falas reforçaram que a falta de formação inicial sobre gênero e sexualidade ainda é o principal entrave para o avanço das discussões. O jogo expôs lacunas, todavia não as supriu. O pesquisador promoveu um espaço de acolhimento, mas evitou tensionar contradições mais profundas — o que limitou o potencial político da experiência.

Do ponto de vista institucional, as respostas escancararam o silenciamento estrutural das escolas públicas, sustentado por discursos religiosos e pela ausência de políticas formativas consistentes. A associação do tema à “prudência” ou ao “ambiente familiar” demonstra a hegemonia de um currículo moral, que substitui a cidadania pela obediência e o diálogo pela censura.

Além disso, a análise das respostas evidenciou a invisibilidade das dimensões raciais e sociais. Ainda que gênero e sexualidade sejam centrais, as falas ignoraram recortes de raça, classe e deficiência — o que confirma a permanência de uma formação fragmentada, que não consegue reconhecer as interseccionalidades estruturantes da desigualdade.

Por fim, detectou-se uma contradição fundamental: os professores reconheceram a importância do tema, contudo não se veem preparados ou autorizados a trabalhá-lo. Esse paradoxo sintetiza o desafio ético-político da educação em sexualidade no Brasil contemporâneo: uma escola que se declara inclusiva, mas que ainda teme o conflito e a diferença.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar os objetivos propostos no início desta pesquisa, compreender de que maneira um jogo educativo possa promover a construção de espaços dialógicos e crítico-reflexivos sobre gênero e sexualidade na prática docente, é possível afirmar que o percurso formativo revelou movimentos significativos de escuta, reflexão e reconstrução coletiva. A oficina e os questionários mostraram que, embora o diálogo sobre essas temáticas ainda enfrente barreiras culturais e institucionais, há um desejo genuíno de transformação e de aprendizagem entre os docentes participantes da pesquisa.

O jogo educativo desenvolvido para esta pesquisa atuou como um dispositivo de mediação cultural que promoveu o encontro entre teoria e prática. Nas oficinas, percebeu-se que ele criou um ambiente de partilha e de reconhecimento, em que os professores puderam refletir sobre suas próprias concepções, identificar preconceitos internalizados e experimentar novas formas de diálogo.

Nos questionários, a maior parte dos participantes afirmou que a atividade “abriu espaço para um diálogo”, demonstrando que o jogo teve a força de romper, ainda que parcialmente, o silêncio institucional que envolve as temáticas de gênero e sexualidade no contexto escolar.

Entretanto os dados também revelaram contradições e limites. O jogo cumpriu a função formativa inicial abrindo espaços de fala e provocando deslocamentos, no entanto evidenciou lacunas conceituais e estruturais que ainda impedem a consolidação de práticas emancipadoras. A ausência de uma formação sistemática, o receio de enfrentamento com famílias ou gestores e a fragilidade teórica em torno dos conceitos de identidade de gênero e diversidade sexual mostraram que para maioria dos participantes, a Educação em Sexualidade ainda é tratada como campo de disputa, frequentemente atravessado por moralismos e desinformação.

Como lembra hooks (2017), a docência libertadora exige “coragem para se vulnerabilizar”: falar sobre gênero e sexualidade na escola é um ato político, ético e afetivo, que requer preparo, escuta e compromisso coletivo.

As respostas dos docentes também ajudaram a identificar que o silêncio não é simples ausência de fala, mas resultado de estruturas históricas que impedem o dizer — como propõe Spivak (2010) ao perguntar se o subalterno pode falar. Muitos professores não reconhecem situações de discriminação porque não dispõem das

ferramentas conceituais e emocionais para nomeá-las. Outros as percebem, porém sentem-se desautorizados a agir.

Posto isso, pode-se inferir que os educadores participantes da pesquisa ocupam um lugar ambíguo: podem falar, mas muitas vezes não são escutados. O jogo, nesse sentido, transformou-se numa tradução prática dessa pergunta spivakiana, criando fissuras no silêncio e permitindo que vozes docentes se legitimassem enquanto produtoras de saber.

Detectou-se que as potencialidades do jogo estão menos em sua materialidade e mais em sua potência de gerar encontros, desconfortos e aprendizagens coletivas. Ele funcionou como um espelho do campo educativo — refletindo tensões e contradições — e como uma semente de transformação ao fomentar empatia, escuta e desejo de mudança. Contudo compreendeu-se que a continuidade desse processo requer o fortalecimento de políticas públicas de formação docente permanente, baseadas na mediação dialógica e na defesa inegociável dos direitos humanos.

Metodologicamente, esta pesquisa consolidou-se a partir da Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2004; Liberali, 2015), articulada à Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky, [1934] 2001), que compreende o conhecimento como resultado de práticas sociais mediadas. Essa abordagem mostrou-se coerente com meus objetivos, pois possibilitou que os participantes do estudo compartilhassem responsabilidades na produção de sentidos, transformando a pesquisa em espaço de formação e diálogo. Ao longo das oficinas, individuou-se que o processo colaborativo foi tão formativo quanto o próprio jogo, pois ensinou que teoria e prática não se separam constroem-se e transformam-se juntas.

Pesquisar sobre Educação em Sexualidade foi, ao mesmo tempo, pesquisar sobre mim mesmo. O contato com as crenças, os medos e as resistências dos outros me levou a reconhecer as minhas próprias. Como lembra hooks (2017, p. 35), “quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos”. O diálogo com colegas que se autodeclararam conservadores foi um exercício constante de escuta e humildade, compreendendo-se que, mesmo em visões divergentes, há potências transformadoras quando se sustenta o diálogo pelo respeito e pelo amor.

O amor, neste contexto, não se refere a um sentimento romântico, mas a uma prática ética e política que sustenta processos educativos transformadores. Como

defende hooks (2017, p. 262), ele é um ato de escolha e compromisso: “Quando Eros está presente na sala de aula, é certo que o amor vai florescer”. Nessa mesma direção, Freire (2005, p. 92) afirma que “o amor é um ato de coragem, não de medo; o amor é compromisso com os homens”. Amar, portanto, significa reconhecer o outro como sujeito histórico e digno de escuta. Essa dimensão amorosa e libertadora atravessou toda a pesquisa, sendo fundamental para que o debate sobre gênero e sexualidade não se tornasse um campo de polarização, mas de encontro.

Pôde-se entender, nesse processo, que ser trabalhador da educação implica estar aberto ao diálogo — inclusive, com o que incomoda — e que a escolha das metodologias não é apenas técnica, mas ética. Optar por práticas dialógicas e críticas é resistir à desumanização e reafirmar a educação como espaço de emancipação. A escuta atenta dos colegas participantes, especialmente daqueles que inicialmente demonstravam resistência, mostrou que há caminhos possíveis entre o dissenso e o respeito, entre a crença pessoal e o compromisso público com a educação laica e democrática.

Sob a orientação de Fernanda Liberali, este pesquisador aprofundou-se na compreensão da Pesquisa Crítica de Colaboração e de seus princípios, o que ajudou a compreender o próprio posicionamento, enquanto pesquisador, diante do objeto de pesquisa e dos seus participantes. Essa metodologia, ancorada na Teoria da Atividade, reafirmou que aprender e ensinar são processos sociais, mediados pelo diálogo e pela cultura, e que a formação docente deve ser vivida como um movimento de reconstrução coletiva.

Um resultado especialmente relevante foi o pedido dos próprios professores para que se criasse uma versão do jogo voltada aos adolescentes, abordando temas como Cultura Funk, consentimento, drogas, gravidez não planejada e a influência das redes sociais. Essa demanda revelou o desejo dos docentes por metodologias mais próximas da realidade dos estudantes e confirmou que o jogo pode ser um instrumento potente de mediação e resistência.

Entre 2024 e 2025, deu-se a oportunidade de apresentar o jogo educativo, em tela, em espaços que historicamente silenciavam o debate sobre gênero e diversidade. Nesses momentos, percebeu-se que o jogo não se limitava a ser um recurso didático, mas transformava-se num dispositivo de abertura de diálogo e de resistência frente ao silenciamento.

Posto isso, a ideia, agora, é dar continuidade a este trabalho na escola de atuação e ampliá-lo para outras instituições, consolidando o uso do jogo educativo como instrumento formativo e de diálogo, e produzindo materiais que possam apoiar práticas educativas críticas e inclusivas.

À luz de Gayatri Spivak e dos Estudos Subalternos, entende-se que as professoras e professores da escola pública brasileira ocupam um lugar semelhante ao do sujeito subalterno que “pode falar”, mas cuja voz é frequentemente desautorizada por estruturas de poder que atravessam a família, a igreja, o Estado e os movimentos conservadores. Quando esses ousam falar sobre Educação em Sexualidade, muitas vezes, enfrentam a vigilância e censura. Ainda assim, resiste-se! Procura-se construir, nas brechas da escola pública, pequenas práticas de liberdade que têm um poder imenso de transformação.

Nesse sentido, o jogo educativo criado nesta pesquisa atua como uma resposta concreta à pergunta: “podem as professoras falar?”. E isso porque ele cria fissuras nas estruturas de silenciamento, abrindo espaço para que o diálogo floresça em meio ao medo, à censura e à disputa ideológica. Assim como os intelectuais subalternos reinventaram o espaço do discurso, também educadores reinventam, cotidianamente, a escola pública como território de fala, escuta e emancipação, mostrando que não apenas podem, mas devem falar. Portanto, esta pesquisa foi também uma jornada de autoformação e de afirmação identitária enquanto professor e pesquisador.

O aprofundamento teórico e metodológico, aliado ao contato com educadores e estudantes comprometidos com a transformação social, ampliou a compreensão sobre o papel político e afetivo da docência. Hoje, reconheço-me mais sensível, mais comprometido e mais consciente de que educar é um ato de amor e de coragem, e que a Educação em Sexualidade, ao promover o diálogo, a escuta e a dignidade, é também uma prática de liberdade.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.

ALMA PRETA. 55,5% dos brasileiros se autodeclararam pretos ou pardos, aponta Censo 2022. **Alma Preta Jornalismo**, São Paulo, 22 jul. 2023. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/55-dos-brasileiros-se-autodeclararam-pretos-ou-pardos-aponta-censo-2022/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

ALVES FILHO, Manuel. Especialistas veem retrocesso em supressão do termo 'orientação sexual' da base curricular. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 07 abr. 2017. Disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/04/07/especialistas-veem-retrocesso-em-supressao-do-termo-orientacao-sexual-da/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

ASSIS, Machado de. Pai contra a mãe. In: GLEDSON, John (org.). **50 contos de Machado de Assis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 455-472.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOKANY, Vilma Luiza. **O Golpe (Impeachment) de 2016: a intensificação da intolerância no Brasil**. 2022. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, São Paulo, 2022.

BOSCO, Laura Veiga. **Educação sexual e formação continuada de professores e professoras na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Relatório final da tramitação do Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília, DF: Senado Federal, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Educação sexual não estimula atividade sexual: Fake news deturpam conceito**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/abril/educacao-sexual-nao-estimula-atividade-sexual-fake-news-deturpam-conceito>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa Brasil Sem Homofobia**: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BUENO, Rita Cássia Pereira; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. Araraquara: UNESP, 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem Mais que Ideias**: a Interseccionalidade Como Teoria Social Crítica. São Paulo: Boitempo, 2022

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e as políticas de empoderamento. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORRÊA, Otávio Amaral da Silva. A transexualidade como terceiro sexo e a divindade às hijras. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**. [s. l.], v. 3, n. 10, p. 276-294, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/10704>. Acesso em: 30 nov. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de estudos feministas**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, n. 31, p. 213-230, nov. 2008.

DAVI, Nunes. Banzo: um estado de espírito negro. **Geledés Instituto da Mulher Negra**, [s. l.], 30 abr. 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/banzo-um-estado-de-espírito-negro/>. Acesso em: 1 dez. 2025.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, set./dez. 2008.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research.** Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

FERREIRA, Maxwell Luiz Pereira. **Eu sou é travesti, meu amor!: Uma etnografia sobre processos de elaborações corporais e formação de identidades de um grupo de travestis da cidade de Niterói - RJ.** 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Orientador: Luiz Fernando Rojo.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **A formação de educadores sexuais: possibilidades e limites.** 2001. 316 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília-SP, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade: A vontade de saber.** 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FDE). **Projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina: sugestões de atividades preventivas para HTPC e sala de aula.** São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2012. 138 p.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 770-798, jul./set. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

hooks, bell. **A gente é da hora: homens negros e masculinidade.** Tradução de Vinícius da Silva. São Paulo: Elefante, 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2000.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira.** São Paulo: Moderna, 2009. v. 1.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Impactos e Ferramentas do Projeto Brincadas no Início da Proposta com os Coletivos de Investigação e Ação (COLINA) – Potencializando Transformações**. 2024. 194 f. (Tese Livre-Docência) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão-SC. v. 22, n. 1, p. 125-145. jan./abr. 2022.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: Questões fundamentais**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

LOTIERZO, Tatiana Helena Pinto. **Contornos do (in) visível: A Redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último Oitocentos**. 2013. 306 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisa de intervenção no contexto escolar. *In*: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles (orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-39.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Formação Contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. **Linguagem – estudo e pesquisa**. Catalão, GO, v. 22, n. 2, p. 17-35, jul/dez. 2018.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: pesquisa crítica de colaboração: PCCol. *In*: LIBERALI, Fernanda Coelho; MATEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina (org.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes, 2012. p.13-26.

MAGALHÃES, Petúnia da Silva. **Subalternidade e exclusão nas obras O deus das pequenas coisas e O ministério da felicidade absoluta**, de Arundhati Roy. 2023. 92 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2023.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MONTEIRO, Ana Lucia; VILLELA, Wilza Vieira. A criação do Programa Nacional de DST e Aids como marco para a inclusão da idéia de direitos cidadãos na agenda governamental brasileira. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 25-45, jun. 2009. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2009000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 nov. 2025.

NEGRO Coletivo. **Negras Dramaturgias**. São Paulo: Coletivo Negro, 2015. 97 p.

NEWAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

NININ, Maria Otilia Guimarães; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 625-652, 2017. DOI: 10.1590/1981-5794-1711-7. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/alfa/a/vLD9WtLMYbZxMT5VcHbvnWD/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 30 nov. 2025.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissões. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, p. 165-188, 2016.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (orgs.) **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo, Loyola, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento/Feminismos Plurais, 2017.

RIBEIRO, Marcos. **Educação sexual**: novas ideias, novas conquistas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

SANTOS, Adriana Stephanie Nascimento dos. **O mundo está mudando rápido demais?** Gênero e sexualidade no currículo médico: a perspectiva de professores de um curso de graduação em medicina no Estado de São Paulo. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

SAWAIA, Bader B. O Sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, Bader B. (org.). **As artimanhas da exclusão** – Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 85-94.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 64, n. 1, p. 18-21, jan./mar. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.21800/S0009-67252012000100018>. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252012000100018&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 30 nov. 2025.

SILVA, Daniele Januária de Almeida. **Impasses e possibilidades da Educação Sexual na formação de professores**: análise nas produções do Programa de Mestrado em Educação Sexual da UNESP. 2024. 100 fls. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2024.

SILVA, Sabrina Cristina Queiroz. **O controle da natalidade e a eugenia no Brasil: esterilização em massa e métodos contraceptivos como instrumentos do racismo (c.1910-1993)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Orientadora: Maria Luiza Marcilio.

SMYTH, J. Teachers work and teh politics of reflection. *In: América educational Research Journal*. [s. l.], v. 29, n. 02, 1992.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar**. São Paulo: Odysseus Editora, 2003.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TRUTH, Sojourner. E eu não sou uma mulher? *In: GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA. Discurso proferido como intervenção na Women's Rights Convention, Akron, Ohio, Estados Unidos, em 1851*. São Paulo: Geledés, 2014. Disponível em: <https://www.dafont.com/pt/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

UNESCO. Representação no Brasil. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília: Unesco, 2014.

VASCONCELOS, Clara Mayara de Almeida. **Interfaces ecomiméticas de O coração das trevas e O mundo se despedaça: a ecocrítica pós-colonial em perspectiva**. 2022. 243 f. Tese (Doutorado em Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

VASCONCELOS, Maria Nazareth Moreira. **Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente**. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A – AS 54 CARTAS PARA SEREM IMPRESSAS

1. Estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental perguntam sobre mudanças corporais e relacionamentos afetivos. A professora quer abordar o tema, mas tem dúvidas sobre como tratar desse assunto nesse período escolar.

Como podemos ajudá-la?

2. Durante aula onde falava sobre reprodução sexuada e assexuada, Profa. Samira ouviu risadinhas e percebeu desafios ao tratar sobre alguns aspectos da sexualidade humana.

Quais estratégias você indicaria para conduzir a aula?

3. Introdução à Sexualidade é um dos temas que fazem parte do currículo do 8º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Ciências, no entanto alguns responsáveis acharam o assunto inadequado.

Como os gestores da escola devem reagir?

4. Aluna de colégio militar é barrada devido ao cabelo crespo: **“Precisa alisar”**. Professora aconselha aluna a alisar cabelo crespo por ser **“bagunçado”**. Estudante é impedida de dançar pois seu cabelo não tem **“movimento”**.

Comente.

5. Uma escola implementou aulas semanais de Educação Sexual para suas turmas, mas questiona se os alunos absorvem e aplicam lições de prevenção, consentimento e respeito.

Como avaliar esse processo?

6. Depois de uma roda de conversa sobre diversidade, Profa. Sofia percebe que alguns estudantes não compreenderam ainda os conceitos de identidade de gênero e orientação sexual.

Como esses temas são abordados em sua escola?

7. No Brasil não há leis vigentes que proíbam ou obriguem instituições quanto a instalação de banheiros inclusivos ou unissex nas escolas.

Qual a sua opinião sobre esse tema?

=

8. O Decreto 8.727/2016 dispõe sobre o uso do nome social para travestis ou pessoas trans. Autorizado por sua mãe, Johnny tem seu nome nas listas oficiais, mas alguns professores se sentem desconfortáveis com essa alteração.

Como proceder?

=

9. A professora falava sobre diversidade sexual quando um aluno citou um trecho bíblico: *"Com homem não te deitarás, como se fosse mulher, é abominação."* Na escola professores devem respeitar a diversidade religiosa.

Como argumentar?

=

10. Publicações em uma rede social apontam que estudantes estariam "se trancando nos banheiros para namorar". A diretora precisa adotar medidas para lidar com a situação, sem expor indevidamente os envolvidos.

Como proceder?

=

11. Joana notou que mesmo em uma escola composta por alunas em sua maioria, o machismo persiste em palavras e gestos. Ela deseja implementar atividades para sensibilizar os meninos sobre igualdade de gênero.

Por onde começar?

12. O Diretor Magno decidiu criar um programa para discutir com meninos sobre questões de gênero e combater o machismo, após receber várias queixas de suas alunas. Ele busca formas de estruturar seu programa.

Como você faria?

13. Laura quer iniciar um projeto de leitura sobre combate ao machismo, racismo homofobia e transfobia. Ela acredita que a literatura pode ajudar o leitor a mudar suas atitudes.

Que leitura você indicaria. E por que?

14. Nas aulas de Filosofia, Marli observa: meninos falam mais, meninas falam menos e são interrompidas, enquanto os estudantes LGBTQIA+ pouco se expressam.

Como promover equidade nos debates em sala de aula?

15. Luiza percebe que a maioria dos conteúdos dos livros de História reforçam estereótipos de gênero. Ela deseja adaptar o currículo para apresentar uma visão mais crítica.

Como adaptar suas aulas e desafiar tais estereótipos?

16. João observa que as atividades de Educação Física são divididas por gênero e que as meninas têm menos oportunidades em esportes considerados "masculinos".

Como criar uma abordagem mais inclusiva?

17. Ao analisar atividades feitas em grupo, foi observado que as meninas frequentemente assumem papéis de liderança e os meninos ficam com papéis secundários.

Quais seriam os motivos?

18. O Coordenador Pedagógico observa disparidades ao analisar os gráficos de desempenho acadêmico das turmas. Ele quer investigar se essas disparidades estão relacionadas a estereótipos ou expectativas de gênero.

Como proceder?

19. Segundo pesquisa nacional realizada em março de 2022, 91% dos entrevistados concordam que aulas de Educação Sexual ajudam a prevenir abuso sexual de crianças e adolescentes.

Essa responsabilidade ficaria só com o professor?

21. Crianças e adolescentes têm fácil acesso a músicas com letras sexualmente explícitas. A escola busca maneiras de abordar essa questão nas aulas de Educação em Sexualidade.

Que estratégias usar?

23. Houve uma briga generalizada na saída das aulas. Motivo: ciúmes. A escola precisa intervir e encontrar maneiras de resolver conflitos emocionais entre os estudantes.

Qual seria a melhor abordagem?

20. Uma mãe pede orientação: Ela imaginava que seu marido acessava sites de pornografia por muitas horas, depois descobriu que quem acessava era seu filho de 12 anos nos momentos em que dizia estar em aulas *online*.

Como ajudar?

22. Estudantes com 12 e 17 anos respectivamente, estão namorando. Os pais da aluna de 12 estão preocupados e exigem medidas imediatas por parte da gestão da escola.

Como lidar com aspectos legais e éticos dessa situação?

24. Um aluno relatou ser vítima de abuso sexual no banheiro da escola. Antes, foi relatado para a direção como um caso de *bullying*.

Como contribuir para a prevenção de abusos e violência sexual nas dependências da escola?

25. Nicole elaborou um projeto sobre importantes contribuições de mulheres na matemática, assim apresentou Ada Lovelace e Katherine Johnson para a turma.

Você concorda que há falta de representatividade nos livros didáticos?

27. Influenciados por redes sociais como o *Instagram*, estudantes estão com dificuldades para lidar com a pressão social por não conseguirem atender aos padrões de imagem corporal.

Como dialogar com esses estudantes?

29. Estudantes LGBTQIA+ relatam sentirem-se excluídos e precisam de um apoio. A escola quer desenvolver estratégias de apoio e inclusão.

Quais ações você sugere?

26. July 13 anos, tem demonstrado confusão sobre sua identidade de gênero e busca ajuda. A escola precisa preparar os professores para agir nessas situações de maneira respeitosa e humanizada.

Como os podemos ajudá-los?

28. Após ouvir boatos, na aula de Educação Física a professora percebeu manchas na pele, e mudanças de comportamento em uma estudante.

Quais medidas tomar, para garantir proteção e encaminhamento adequado do caso?

30. Durante uma apresentação teatral, um estudante entra em cena com trajes, adereços e maquiagem que desafiam normas tradicionais de gênero. Pais e professores reagem negativamente.

Como a escola deve lidar com essa situação?

31. Um professor homossexual começou a lecionar na escola. Seus colegas mais antigos na instituição, expressaram preconceitos e preocupações.

De que maneira professores e gestores devem lidar com essa situação?

32. O diretor de uma escola estadual foi afastado de forma preliminar de suas funções após não permitir que uma estudante transsexual, biologicamente do sexo masculino, utilizasse o banheiro feminino.

Comente esse fato.

33. Nancy revela dificuldade em compreender a sigla LGBTQIAPN+. Professora com muita experiência, deseja apoiar a diversidade na escola, mas teme que sua dificuldade de compreensão possa desagradar.

Como proceder?

34. Alguns meninos começaram a deixar o cabelo crescer e pintar as unhas, o que gerou comentários inadequados por parte de alguns professores.

Como garantir o direito à liberdade de expressão dos estudantes?

35. Entre LGBTs e entre meninos heterossexuais, o termo "viado" é usado amigavelmente, mas quando pessoas externas a esses grupos utilizam o mesmo termo, pode soar como uma agressão ou constrangimento.

Comente.

36. Depois da aula, a poucos metros de distância da escola, um estudante forçou um beijo e tocou indevidamente uma estudante recém chegada na escola. No dia seguinte a aluna relatou detalhes do caso para uma professora.

O que fazer?

37. A escola ajuda na identificação e denúncia, mas principalmente, na prevenção do abuso contra crianças e adolescentes. A informação pode evitar o abuso, já que muitas vezes o agressor explora a ignorância das vítimas.

Comente.

38. Durante uma aula sobre métodos contraceptivos, um aluno questiona: Por que aprender sobre prevenção, se meninos não engravidam?

Como explicar a importância de aprendermos sobre saúde sexual e reprodutiva.

39. Deise 14 anos, anteriormente alegre e participativa, começa a se isolar, e faltar às aulas. Ela sente enjoos e sonolência.

Como criar um ambiente seguro e acolhedor para que ela se sinta à vontade para conversar sobre o que está acontecendo?

40. Recentemente uma vice-diretora interrompeu uma performance teatral alegando que atores "incitavam o homossexualismo" e que a dança afro realizada por uma aluna era uma "manifestação de demônio no palco".

Comente.

41. Após sofrer *bullying* constante em sua escola devido à sua identidade transgênero, uma aluna reagiu às agressões, mas acabou sendo alvo de tentativa de linchamento pelos próprios agressores.

Comente.

42. "Sinto que uma das coisas que impedem muitos professores de questionar suas práticas pedagógicas é o medo de que "essa é minha identidade e não posso questioná-la". (1994, p.180)

Comente a frase da professora, escritora e ativista *bell hooks* (1952-2021)

43. "A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças" (1994, p.174)

Comente a frase da professora, escritora e ativista bell hooks (1952-2021)

45. Em 2004 o Ministério da Educação (MEC), criou o programa "Escola sem Homofobia" contra a discriminação LGBTQIA+, mas sob pressão de grupos conservadores que o chamaram pejorativamente de "kit gay", suspendeu os materiais em 2011.

Comente.

47. Não podemos estar sendo, autenticamente, no mundo e com o mundo, se nos fechamos medrosos e hipócritas aos mistérios de nosso corpo ou se os tratamos, aos mistérios, cínica e irresponsavelmente. (1993, p.12)

Comente a frase do filósofo e educador Paulo Freire (1921-1997)

44. "Filho, é fácil qualquer um fazer.
Mas criá-los, não, você não é capaz.
Ele nasce, cresce, e o que acontece?
Sem referência a seguir, sem ter a quem ouvir.
Um mal aluno na escola certamente ele será.
Mais um menino confuso no quarto escuro da ignorância?"
(Negro Limitado-Racionais MCs, 1993)

Comente.

46. A sexualidade, enquanto possibilidade e caminho de alongamento de nós mesmos, de produção de vida e de existência, de gozo e de boniteza, exige de nós essa volta crítico-amorosa, essa busca de saber de nosso corpo. (1993, p. 12)

Comente a frase do filósofo e educador Paulo Freire (1921-1997)

48. "Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos." (2014, p.61) Os que nela entravam se distinguiam dos que a ela não tinham acesso.

Comente a frase da professora e pesquisadora Guacira Lopes Louro

49. As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. (2014, p. 9)

Comente a frase do professor e pesquisador Stuart Hall (1932-2014)

51. Figueiró (2010) defende a utilização da terminologia Educação Sexual, e a define como [...] toda ação de ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual (2010, p.3).

Comente a frase da professora e pesquisadora Mary Neide Figueiró.

53. Muitos, senão todos, traços de personalidade que chamamos de masculinos ou femininos apresentam-se ligeiramente vinculados ao sexo quanto às vestimentas, às maneiras e à forma de penteado que uma sociedade em determinados períodos atribui a um ou a outro sexo. (1969 p.268)

Comente a frase da antropóloga Margareth Mead (1901-1978)

50. A escola, a mídia, a igreja, a lei, a medicina e outras tantas instâncias sociais exercitam, cotidianamente, pedagogias da sexualidade. Ali se aprende uma linguagem socialmente situada, que diz sobre o que falar e sobre o que silenciar, o que mostrar e o que esconder, quem pode falar e quem deve ser silenciado." (Orelha do Livro - 2022)

Comente a frase da professora e pesquisadora Guacira Lopes Louro

52. A sexualidade é um elemento integrante de nossa identidade e envolve o amor, o prazer, o toque, o sexo, a afetividade, o carinho, os gestos, a comunicação, as relações de gênero, o respeito, a alegria de viver e o conjunto de normas culturais relacionadas à prática sexual. (2018, p.69).

Comente a frase da professora e pesquisadora Mary Neide Figueiró.

54. Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, ou econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. (1967 p.9)

Comente a frase da filósofa e escritora Simone de Beauvoir (1908-1986)