



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado e Doutorado

MAYARA DOS SANTOS

**DESVENDANDO IMAGINÁRIOS: GÊNERO E SEXUALIDADE NA PERCEPÇÃO
DE FAMÍLIAS DE ALUNOS E ALUNAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL-PR**

**CASCAVEL – PR
2024**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE
ENSINO E APRENDIZAGEM**

MAYARA DOS SANTOS

**DESVENDANDO IMAGINÁRIOS: GÊNERO E SEXUALIDADE NA PERCEPÇÃO
DE FAMÍLIAS DE ALUNOS E ALUNAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL-PR**

**CASCAVEL – PR
2024**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE
ENSINO E APRENDIZAGEM**

MAYARA DOS SANTOS

**DESVENDANDO IMAGINÁRIOS: GÊNERO E SEXUALIDADE NA PERCEPÇÃO
DE FAMÍLIAS DE ALUNOS E ALUNAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL-PR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Tânia Maria Rechia Schroeder

**CASCAVEL – PR
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Santos, Mayara dos

Desvendando imaginários: gênero e sexualidade na percepção de famílias de alunos e alunas da educação infantil da rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR / Mayara dos Santos; orientadora Tânia Maria Rechia Schroeder. -- Cascavel, 2024.
199 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Imaginário. 4. Família. I. Schroeder, Tânia Maria Rechia, orient. II. Título.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
 Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
 Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



MAYARA DOS SANTOS

Desvendando Imaginários: Gênero e Sexualidade nas Percepções de Famílias de alunos e alunas da Educação Infantil da rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Tania Maria Rechia Schroeder

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Andréa Cristina Martelli

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Isaura Monica Souza Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
 gov.br CLAUDIA BARCELOS DE MOURA ABREU
 Data: 06/12/2024 17:15:13-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Claudia Barcelos de Moura Abreu

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Documento assinado digitalmente
 gov.br LUCILA MARIA PESCE DE OLIVEIRA
 Data: 09/12/2024 12:48:53-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Lucila Maria Pesce de Oliveira

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Cascavel, 6 de dezembro de 2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus,
O maior orientador da minha vida,
A quem entrego minhas dúvidas e esperanças,
E a minha filha Helena,
A luz radiante dos meus dias,
Que, em sorrisos e risos, me ensina a beleza da simplicidade.
Àquela que, em sua inocência,
Transforma os momentos mais comuns
Em eternos tesouros de amor,
E que, em meio a noites longas de escrita,
Esperou pacientemente por meu colo.
Por vocês, que são meu porto seguro,
Recebam esta dedicatória,
Um pequeno tributo a dois grandes amores,
Que me inspiram a buscar sempre mais,
A crer e a sonhar,
Com a certeza de que, juntos,
Teçamos uma vida cheia de luz e significado.

AGRADECIMENTOS

Desafio tão grande quanto escrever esta tese foi condensar, em apenas uma página, a imensa gratidão que tenho por todos e todas que fizeram parte desta trajetória.

Agradeço, primeiramente, à Professora Doutora Tânia Maria Rechia Schroeder, minha querida orientadora, por sua humanidade, apoio incondicional e compreensão diante das adversidades. Sua generosidade ao compartilhar conhecimentos e sua amizade foram essenciais ao longo desse processo.

Meus sinceros agradecimentos às professoras Claudia Barcelos, Andréa Martelli, Mônica Zanardini e Eliane Maio, que integraram a banca de qualificação. Suas valiosas contribuições enriqueceram o meu trabalho.

Agradeço, também, aos participantes da pesquisa, que gentilmente dedicaram seu tempo para as entrevistas e colaboraram de forma crucial para a realização deste estudo.

Às minhas colegas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) — Daiane, Débora, Mary, Mônica, Yanka, Adélia, Geórgia, Gislaine, Ana Cristina, Elizane e Eliane —, minha gratidão pelo apoio constante, por ouvirem minhas angústias e me incentivarem. Aprendi muito com cada uma de vocês.

Meu profundo reconhecimento e gratidão às mulheres fortes que me criaram: minha mãe, Maria, minha irmã, Camila, e minha avó, Leonor. Elas são exemplos de força, resiliência e amor, e carregam consigo valores que me inspiram diariamente. Sem o apoio e a sabedoria delas, minha jornada seria muito diferente.

Agradeço, com carinho, ao pai da minha filha, Murilo Caregnato, e aos avós paternos, Ivo e Silvia, por todas as vezes em que cuidaram da Helena, permitindo que eu pudesse estudar e trabalhar. Sou imensamente grata, especialmente durante os momentos em que estive doente. Vocês foram essenciais, não só para a Helena, mas também para mim.

Embora eu já tenha dedicado este trabalho a Deus, não posso deixar de expressar meu agradecimento por me sustentar ao longo dessa jornada. Senhor, Tu és a minha fortaleza. Sem Ti, nada disso seria possível.

Fazer uma tese significa, pois, aprender a pôr ordem nas próprias ideias e ordenar os dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um "objeto" que, como princípio, possa também servir aos outros

(Eco, 2012, p. 5).

SANTOS, Mayara dos. **DESVENDANDO IMAGINÁRIOS: gênero e sexualidade na percepção de famílias de alunos e alunas da Educação Infantil da rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR.** 2024. 198f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa investiga os imaginários de gênero e sexualidade nas percepções de representantes de famílias de alunos e alunas da Educação Infantil pública em Cascavel, PR, visando compreender como essas questões são discutidas, assimiladas e transmitidas no contexto familiar. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento sobre gênero e sexualidade é socialmente construído desde a infância, sendo transmitido por meio de interações diversas. Nesse processo, diferentes imaginários são assimilados e incorporados, com a escola e a família desempenhando papéis fundamentais. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, combinando análise bibliográfica com pesquisa de campo baseada em entrevistas. O referencial teórico é fundamentado na fenomenologia formista de Michel Maffesoli (1998) e nas reflexões de Jean François Lyotard (1988; 1994) sobre a pós-modernidade e o fim das metanarrativas. No campo dos estudos de gênero e sexualidade, destacam-se as contribuições de Guacira Lopes Louro (2000; 2008; 2010), Judith Butler (2017) e Michel Foucault (1988), que discutem os conceitos de gênero, sexualidade e corpo como construções sociais em constante transformação. A abordagem sobre imaginários é embasada nas obras de Gilbert Durand (1998; 2012) e Maffesoli (2001; 2010), que analisam as dimensões simbólicas e coletivas desses imaginários. Os resultados indicam que os representantes das famílias entrevistadas possuem uma visão majoritariamente binária de gênero e heteronormativa de sexualidade, acreditando que a educação sobre esses temas deve ocorrer exclusivamente no âmbito familiar. Essa perspectiva revela a necessidade de um trabalho pedagógico que seja sensível e acolhedor, capaz de dialogar com essas diferentes concepções, sem perder de vista a importância de expandir as compreensões sobre gênero e sexualidade. As conclusões destacam o papel da escola como um espaço potencial de mudança. Ao fortalecer o diálogo com as famílias, a escola pode propor práticas educativas que acolham a diversidade e respeitem os diferentes modos de existir.

Palavras-chave: gênero; sexualidade; imaginários; famílias; educação infantil.

SANTOS, Mayara dos. **UNVEILING IMAGINARIES:** gender and sexuality in the perception of families of students of Early Childhood Education in the municipal public school system of Cascavel-PR. 2024. 198p. Thesis (Doctorate in Education) - Postgraduate Program in Education (PPGE). Area of concentration: Education, Research Line Teacher Training and Teaching and Learning Processes, State University of Western Paraná, Cascavel, 2024.

ABSTRACT

This research investigates the imaginaries of gender and sexuality in the perceptions of representatives of families of students of public Early Childhood Education in Cascavel, PR, aiming to understand how these issues are discussed, assimilated and transmitted in the family context. It is assumed that knowledge about gender and sexuality is socially constructed since childhood, being transmitted through diverse interactions. In this process, different imaginaries are assimilated and incorporated, with school and family playing fundamental roles. The research adopts a qualitative and exploratory approach, combining bibliographic analysis with field research based on interviews. The theoretical framework is based on the formist phenomenology of Michel Maffesoli (1998) and on the reflections of Jean François Lyotard (1988; 1994) on postmodernity and the end of metanarratives. In the field of gender and sexuality studies, the contributions of Guacira Lopes Louro (2000; 2008; 2010), Judith Butler (2017) and Michel Foucault (1988) stand out, who discuss the concepts of gender, sexuality and body as social constructions in constant transformation. The approach to imaginaries is based on the works of Gilbert Durand (1998; 2012) and Maffesoli (2001; 2010), who analyze the symbolic and collective dimensions of these imaginaries. The results indicate that the representatives of the families interviewed have a predominantly binary view of gender and a heteronormative view of sexuality, believing that education on these topics should occur exclusively within the family. This perspective reveals the need for pedagogical work that is sensitive and welcoming, capable of dialoguing with these different conceptions, without losing sight of the importance of expanding understandings about gender and sexuality. The conclusions highlight the role of the school as a potential space for change. By strengthening the dialogue with families, the school can propose educational practices that embrace diversity and respect the different ways of existing.

Keywords: gender; sexuality; imaginaries; families; early childhood education.

SANTOS, Mayara dos. **DESVELANDO IMAGINARIOS**: género y sexualidad en la percepción de las familias de estudiantes de Educación Infantil de la red pública municipal de educación de Cascavel-PR. 2024. 198p. Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Postgrado en Educación (PPGE). Área de concentración: Educación, Línea de Investigación Formación Docente y Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, Universidad Estadual del Oeste de Paraná, Cascavel, 2024.

RESUMEN

Esta investigación investiga los imaginarios de género y sexualidad en las percepciones de representantes de familias de estudiantes de la Educación Infantil pública de Cascavel, PR, con el objetivo de comprender cómo estas cuestiones son discutidas, asimiladas y transmitidas en el contexto familiar. Se asume que el conocimiento sobre género y sexualidad se construye socialmente desde la infancia y se transmite a través de diversas interacciones. En este proceso se asimilan e incorporan diferentes imaginarios, jugando papeles fundamentales la escuela y la familia. La investigación adopta un enfoque cualitativo y exploratorio, combinando el análisis bibliográfico con la investigación de campo basada en entrevistas. El marco teórico se basa en la fenomenología formista de Michel Maffesoli (1998) y en las reflexiones de Jean François Lyotard (1988; 1994) sobre la posmodernidad y el fin de las metanarrativas. En el campo de los estudios de género y sexualidad se destacan los aportes de Guacira Lopes Louro (2000; 2008; 2010), Judith Butler (2017) y Michel Foucault (1988), quienes discuten los conceptos de género, sexualidad y cuerpo como construcciones sociales. En constante transformación. La aproximación a los imaginarios se basa en los trabajos de Gilbert Durand (1998; 2012) y Maffesoli (2001; 2010), quienes analizan las dimensiones simbólicas y colectivas de estos imaginarios. Los resultados indican que los representantes de las familias entrevistadas tienen una visión predominantemente binaria del género y heteronormativa de la sexualidad, creyendo que la educación sobre estos temas debe ocurrir exclusivamente en el ámbito familiar. Esta perspectiva revela la necesidad de un trabajo pedagógico sensible y acogedor, capaz de dialogar con estas diferentes concepciones, sin perder de vista la importancia de ampliar las comprensiones sobre el género y la sexualidad. Las conclusiones destacan el papel de la escuela como espacio potencial de cambio. Al fortalecer el diálogo con las familias, la escuela puede proponer prácticas educativas que abarquen la diversidad y respeten las diferentes formas de existir.

Palabras clave: género; sexualidad; imaginario; familias; educación de la primera infancia.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Título	Pág.
Gráfico 1	Teses e Dissertações produzidas por período (1989 - 2022)	25
Gráfico 2	Teses relacionadas a temática de Gênero e Sexualidade na área da Educação (2019-2022)	27

LISTA DE TABELAS

Tabela	Título	Pág.
Tabela 1	Teses na Área da Educação Encontradas com Base nos Descritores 'Gênero', 'Sexualidade' e 'Família' no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2019-2022)	24
Tabela 2	Teses na Área da Educação Encontradas com Base nos Descritores 'Gênero', 'Sexualidade' e 'Educação Infantil' no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2019-2022)	28

LISTA DE FIGURAS

Figura	Título	Pág.
Figura 1	Manchete Jornal da Unicamp - 07/04/2017	115
Figura 2	Manchete Site Brasil de Fato - 12/04/2017	116
Figura 3	Manchete Gazeta do Povo - 31/10/2017	116
Figura 4	Audiência Pública Assembleia Legislativa de Minas Gerais - 19/09/2017	117
Figura 5	Votação para aprovação do Plano Municipal de Educação de Cascavel PR	121
Figura 6	Manchete sobre afastamento de Professora, após publicar fotos de aula de educação sexual - Cascavel PR - 30/10/2018	122
Figura 7	Bilhete enviado pelo CMEI em Cascavel PR para realização da Festa das Cores	124
Figura 8	Publicação efetuada por Bolsonaro na rede social Twitter	130
Figura 9	Entrevista ao Jornal Nacional, Bolsonaro mostra o livro 'Aparelho sexual e cia' - 28/08/2018	133
Figura 10	Manchete Jornal Brasil de Fato - São Paulo - 16/10/2018	133

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Sigla	Significado
ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ALMG	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
AVC	Acidente Vascular Cerebral
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
CGN	Central Gazeta de Notícias
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COVID - 19	Corina Vírus Disease
DST	Doenças Sexualmente transmissíveis
GLS	Gays, Lésbicas e Simpatizantes
HIV	Human Immunodeficiency Virus
IMAGINAR	Grupo de Pesquisa imaginário, educação e formação de professores
JN	Jornal Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola Sem Partido
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGR	Procuradoria-Geral da República
PL	Projetos de Lei
PM	Polícia Militar

PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PR	Paraná
PSL	Partido Social Liberal
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
TRAJETÓRIA PESSOAL, PROFISSIONAL E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	18
OBJETIVOS DA PESQUISA E ABORDAGEM METODOLÓGICA	21
ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA TESE	21
RESULTADOS PRELIMINARES	22
PANORAMA DAS TESES DE DOUTORADO SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO (2019-2022)	23
O que podemos dizer sobre o levantamento de teses?	31
CAPÍTULO I - OS FUNDAMENTOS DA PESQUISA	34
1.1 METODOLOGIA - POR UMA “RAZÃO SENSÍVEL”	34
1.2 TÉCNICAS DE PESQUISA	40
1.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA PESQUISA E COLETA DE DADOS	41
1.3.1 Caracterização dos participantes da pesquisa	45
1.4 FORMA DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	46
CAPÍTULO II - CONTEXTOS E TEORIAS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E FAMÍLIA	47
2.1 A MODERNIDADE E OS METARRELATOS	47
2.2 A PÓS-MODERNIDADE E A EMERGÊNCIA DOS PEQUENOS RELATOS	53
2.3 A HISTÓRIA DA FAMÍLIA NA SOCIEDADE	62
2.3.1 A família na modernidade	64
2.3.2 A família na pós-modernidade	68
2.5 GÊNERO: ENTRE NORMAS, PRÁTICAS E IDENTIDADES	76
2.6 O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE	83
2.7 A FLUIDEZ DAS IDENTIDADES	87
CAPÍTULO III - A ATMOSFERA DE UM TEMPO	96
3.1 IMAGINÁRIO: A TEIA INVISÍVEL DA SOCIALIDADE	96

3.2 IMAGINÁRIOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: ENTRE O DEVER SER E O QUERER VIVER	103
CAPÍTULO IV - GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO: CONFLITOS E DESAFIOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	107
4.1 EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL: DA PERSPECTIVA MÉDICO-HIGIENISTA À DISPUTA POR GÊNERO E SEXUALIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	107
4.2 TENSÕES CULTURAIS E EDUCACIONAIS: A QUESTÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM CASCAVEL/PR.....	118
4.3 FAMÍLIA E MORALIDADE EM DISPUTA: A ASCENSÃO DO DISCURSO DA 'IDEOLOGIA DE GÊNERO' NAS POLÍTICAS BRASILEIRAS	125
4.4 O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E O "KIT GAY"	130
CAPÍTULO V - PERCEPÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE - ANÁLISE DE ENTREVISTAS COM REPRESENTANTES DE FAMÍLIAS DE ALUNOS E ALUNAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	133
5.1 GÊNERO E SEXUALIDADE: PERCEPÇÕES E DICOTOMIAS.....	135
5.2 PAPÉIS SOCIAIS: RELAÇÕES DE GÊNERO	142
5.3 "ISSO AÍ TEM QUE SER TRATADO EM CASA E APRIMORADO NA ESCOLA": IMAGINÁRIOS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL.....	153
CONCLUSÃO	171
REFERÊNCIAS.....	174
ANEXOS	188

INTRODUÇÃO

TRAJETÓRIA PESSOAL, PROFISSIONAL E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Se alguém me dissesse, em março de 2020, que ao ingressar no doutorado eu direcionaria minha pesquisa para as questões de gênero e sexualidade, eu certamente receberia essa afirmação com descrença. Após dedicar meus estudos à análise das culturas juvenis, tanto na graduação quanto no mestrado, parecia improvável que, justamente no doutorado, eu optaria por explorar uma nova e distinta temática de pesquisa. Essa ideia, à primeira vista, me pareceria impensável. No entanto, ao iniciar o doutorado em 2020, em meio à complexidade da pandemia de COVID-19, percebi que essa transição, embora inesperada, se tornou uma realidade.

Ao longo de minha trajetória profissional, a temática de gênero e sexualidade esteve presente em diversos momentos: no cotidiano da sala de aula com os alunos, no diálogo com as famílias e nas atividades de orientação e assessoramento aos professores e professoras. Nessas ocasiões, por vezes recorri a pesquisas e leitura de artigos diante das dificuldades encontradas sobre como abordar o assunto de forma adequada.

À medida que fui me aprofundando nas leituras, a abordagem da temática de gênero e sexualidade tornou-se cada vez mais relevante em minha prática profissional, gerando uma crescente inquietação. Gradualmente, percebi que os dilemas que me inquietavam estavam presentes em meu cotidiano, sobretudo no âmbito profissional como coordenadora pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Muitas perguntas surgiam: qual a abordagem adequada diante de uma criança que explora o próprio corpo em sala de aula? Como dialogar com uma família sobre esse comportamento sem abordar aspectos da sexualidade? Como lidar com uma família que não aceita que seu filho ou filha seja atendido em uma sala de aula onde o profissional responsável pela troca de fraldas é um homem, sem considerar as questões de gênero e papéis sociais estabelecidos? Como dialogar de forma coerente com uma família que questiona a produção de um cartaz que retrata diferentes tipos de composições familiares? E diante de famílias que insistem na necessidade de separação de brinquedos para meninos e meninas? Esses e muitos outros questionamentos se intensificaram ao longo do tempo.

Na metade do curso de doutorado, após quase desistir devido a uma série de desafios pessoais — uma gravidez inesperada, separação conjugal, depressão pós-parto e um AVC (Acidente Vascular Cerebral) —, tive uma conversa decisiva com minha orientadora, professora Tânia. Relatei a ela minhas inquietações, vivências e experiências no CMEI, onde atuava como coordenadora pedagógica. Compartilhei as dificuldades que enfrentava junto aos professores e professoras, especialmente em relação às questões de gênero, sexualidade e o diálogo com as famílias. Com sensibilidade e profundo conhecimento, a professora Tânia me orientou com as perguntas certas, permitindo-me refletir e consolidar a decisão sobre a temática de pesquisa.

Nesse processo, passei a observar de maneira mais atenta os discursos dos professores e professoras, das famílias e as publicações nas redes sociais relacionadas à temática de gênero e sexualidade. Percebi que, cada vez que o tema emergia no contexto da educação, gerava polêmicas. Nos últimos anos, conforme será discutido ao longo da pesquisa, houve um aumento significativo das discussões que apontam a escola como um espaço de “doutrinação” por abordar questões de gênero e sexualidade. As justificativas para tais críticas baseiam-se, sobretudo, na defesa da “família tradicional” como a única responsável por esses temas (Junqueira, 2018).

No processo de construção da pesquisa, considerou-se essencial mapear a produção acadêmica de teses de doutorado em educação sobre gênero e sexualidade no período de 2019 a 2022, levando em conta o impacto do conservadorismo político no Brasil após 2018. Por meio de buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores "Gênero", "Sexualidade" e "Família", foram encontrados inicialmente apenas dois trabalhos específicos. Com a ampliação dos descritores e ajustes nos filtros, identificamos 62 teses na área de educação e 15 relacionadas à educação infantil, das quais apenas nove foram consideradas relevantes após análise detalhada.¹

Dentre essas, destacou-se a tese de Oliveira (2021), a única dentro do período elencado que trata especificamente da temática articulada com a família. A pesquisa aborda como o conservadorismo dificulta o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, sustentando a ideia de que esses temas devem ser tratados exclusivamente

¹ Na sequência da introdução apresentaremos o levantamento realizado.

no âmbito familiar. O estudo aponta que, embora as famílias se considerem as principais responsáveis pela educação sexual de seus filhos, frequentemente negligenciam a importância dessa temática para o desenvolvimento infantil, uma questão também evidenciada nas entrevistas realizadas ao longo da nossa pesquisa. A descrição detalhada do levantamento das teses encontra-se nos apêndices desta pesquisa.

A escassez de trabalhos que abordam especificamente a relação entre família, gênero, sexualidade e educação infantil evidencia a necessidade de investigações mais integradas, justificando a realização da nossa pesquisa nesse contexto.

Mas qual é a percepção das famílias sobre gênero e sexualidade? Qual família está sendo defendida? Com base nessas inquietações, formulamos nossa pergunta de pesquisa: Quais são os imaginários das famílias dos alunos e alunas que frequentam a Educação Infantil pública em Cascavel acerca das questões de gênero e sexualidade?

Diante da pergunta de pesquisa, o objetivo geral desta investigação é conhecer e analisar os imaginários de representantes das famílias dos alunos e alunas que frequentam a Educação Infantil pública em Cascavel sobre as questões de gênero e sexualidade, buscando compreender como essas questões são discutidas, compreendidas e transmitidas no cotidiano familiar.

Partimos da premissa de que os conhecimentos sobre gênero e sexualidade estão profundamente arraigados às relações sociais desde os primeiros anos de vida, sendo assimilados e reforçados nas interações em diversos espaços de socialização. A família, como principal ambiente de socialização inicial, desempenha um papel crucial na formação dessas percepções. Compreender os imaginários familiares sobre gênero e sexualidade torna-se essencial para enriquecer a abordagem desses temas na Educação Infantil. Esse entendimento viabiliza a identificação de possíveis tensões ou resistências, favorecendo a adoção de abordagens fundamentadas que promovam uma educação crítica e inclusiva. Com essa base, a escola pode desenvolver estratégias que estabeleçam um diálogo construtivo com as famílias e, ao mesmo tempo, sustentem uma prática pedagógica comprometida com a valorização da diversidade de gênero e sexualidade com o respeito às diferentes formas de existir e se relacionar.

OBJETIVOS DA PESQUISA E ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para alcançar o objetivo geral, a pesquisa se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar o debate sobre gênero, sexualidade e família no contexto da pós-modernidade;
- Compreender a caracterização dos conceitos de gênero, sexualidade e identidades a partir dos estudos de gênero;
- Debater sobre o processo de construção social e histórica dos imaginários de gênero e sexualidade;
- Examinar a abordagem sobre gênero e sexualidade no contexto da educação brasileira, com foco específico em Cascavel, PR;
- Analisar os movimentos que se organizaram contra a abordagem de gênero e sexualidade na educação e em defesa de perspectivas familiares;
- Analisar como os imaginários das famílias em relação às questões de gênero e sexualidade podem contribuir para a problematização dessas temáticas no contexto da Educação Infantil.

Este trabalho foi elaborado a partir de uma abordagem qualitativa de cunho exploratório. A pesquisa combina análise bibliográfica com pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas com representantes das famílias de alunos e alunas da Educação Infantil em Cascavel. A estrutura da pesquisa está organizada em cinco capítulos, conforme descrito a seguir:

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA TESE

No Capítulo I, descrevemos o método adotado, detalhando os aspectos da fenomenologia formista de Michel Maffesoli (1998) e as técnicas de pesquisa utilizadas. Além disso, realizamos a caracterização do público-alvo, da coleta de dados e da abordagem empregada na análise dos resultados.

No Capítulo II, abordamos as discussões sobre modernidade e metarrelatos, pós-modernidade e pequenos relatos, situando o debate sobre gênero, sexualidade e família no contexto da pós-modernidade estabelecendo um contraponto com a perspectiva da modernidade. As principais referências teóricas incluem Jean François Lyotard (1988; 1994) e Michel Maffesoli (2005a; 2006; 2010). Também apresentamos

uma caracterização de gênero e sexualidade com base nos estudos de gênero, utilizando referências como Guacira Lopes Louro (2000; 2008a; 2010), Judith Butler (2017) e Michel Foucault (1988), além de uma discussão sobre identidades.

No Capítulo III, efetuamos uma descrição sobre o imaginário, com base nas perspectivas de Gilbert Durand (1998; 2012) e Maffesoli (2001; 2005b; 2010). Exploramos a construção social e histórica dos imaginários de gênero e sexualidade, assinalando a tensão entre o "dever ser" e o "querer viver".²

No Capítulo IV, examinamos a temática de gênero e sexualidade na educação brasileira, com ênfase no contexto de Cascavel-PR. Analisamos os movimentos que se organizaram contra a abordagem de gênero e sexualidade na educação, como o movimento "Escola sem Partido," e a discussão sobre ideologia de gênero e o "kit gay" que em geral tiveram como justificativas a defesa da família nuclear moderna.

RESULTADOS PRELIMINARES

A pesquisa revela que no contexto familiar dos participantes as discussões sobre gênero e sexualidade são frequentemente fundamentadas em uma perspectiva binária, que pressupõe a heterossexualidade como a forma 'legítima' de sexualidade. Isso implica que outras identidades e orientações sexuais são frequentemente marginalizadas ou ignoradas. Além disso, muitas famílias consideram que a responsabilidade de abordar essas questões recai exclusivamente sobre elas, influenciadas por valores morais e religiosos que muitas vezes reforçam essa visão.

Restringir as questões de gênero e sexualidade ao ambiente familiar é uma ilusão. Esses temas permeiam diferentes espaços e tempos, atravessando as interações sociais e, conseqüentemente, também se manifestam na escola — seja na distribuição de brinquedos, na organização das brincadeiras ou na atribuição de cores e símbolos, etc. No entanto, a mera presença dessas questões no ambiente escolar não garante uma educação sexual adequada. É fundamental que sua abordagem vá

² Para Michel Maffesoli (2005b), o *dever-ser* refere-se às normas sociais e morais que influenciam os comportamentos individuais, sustentadas por tradições, leis e influências religiosas, especialmente em instituições como a família e a igreja. Essas normas visam promover a ordem social com tentativas de restringir a liberdade individual ao impor papéis rígidos, como aqueles relacionados ao gênero e à sexualidade. Em contraste, o *querer-viver* simboliza o desejo de viver de maneira plena e autêntica, valorizando as experiências emocionais e sensoriais, assim como a autoexpressão. Enquanto o *dever-ser* enfatiza a conformidade, o *querer-viver* celebra a busca por liberdade, prazer e a ruptura com papéis sociais restritivos.

além, adotando uma perspectiva que valorize cada sujeito em sua complexidade. Isso implica desconstruir estereótipos que restringem a expressão das diversas identidades de gênero e sexualidade, promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva da diversidade humana.

A pesquisa destaca a necessidade de estratégias de diálogo e orientação entre escolas e famílias, buscando questionar a visão hegemônica dos arranjos tradicionais de gênero e sexualidade e fomentar uma prática educativa mais inclusiva. A escola deve ser um espaço de acolhimento e reconhecimento das múltiplas identidades e experiências, garantindo que crianças e jovens se sintam respeitados e valorizados em sua singularidade.

PANORAMA DAS TESES DE DOUTORADO SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO (2019-2022)

Considerando o contexto acadêmico de pesquisa e produção de conhecimento, e focando especificamente na área da educação como campo de análise e estudo, neste tópico apresentamos um levantamento de teses de doutorado sobre a temática de gênero, sexualidade e família, produzidas no período de 2019 a 2022³.

O objetivo deste levantamento é mapear as diferentes abordagens que têm permeado as discussões sobre gênero e sexualidade, especialmente no contexto da educação e sua articulação com a família. Para realizar a pesquisa, utilizamos a plataforma de busca do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Empregamos os descritores "Gênero", "Sexualidade" e "Família", aplicando o operador booleano⁴ AND. Além disso, aplicamos um filtro para limitar a busca por "Teses" na área de conhecimento "Educação", delimitando o recorte temporal ao período de 2019 a 2022. O resultado foi um total de duas teses, descritas a seguir.

Tabela 1: Teses na Área da Educação Encontradas com Base nos Descritores 'Gênero', 'Sexualidade' e 'Família' no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2019-2022)

³ A escolha do período de 2019 a 2022 como recorte temporal foi baseada no ressurgimento do conservadorismo na política brasileira, especialmente após as eleições presidenciais de 2018 e a vitória de Jair Messias Bolsonaro, conforme discutido em capítulos anteriores.

⁴ Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e, a fim de facilitar a visualização da busca, é importante que estes sejam escritos em letras maiúsculas.

	AUTORA	TÍTULO DA TESE	DATA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO
1.	Keith Daiani da Silva Braga	Lesbianidades, Performatizações de Gênero e Trajetória Educacional	04/04/2019	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)
2.	Maria Fernanda Celli de Oliveira	Sexualidade, gênero e infância: a relação escola, família e pediatria na educação sexual de crianças da educação infantil	30/08/2021	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara) (UNESP)

Fonte: Elaboração da Autora (2024)⁵

1. A tese de Keith Daiani da Silva Braga (2019) explora as vivências de mulheres lésbicas em seus contextos educacionais e sociais, analisando como suas identidades e sexualidades foram influenciadas pela escola, família, igreja e universidade. O estudo revela que essas mulheres enfrentaram discriminação e violência lesbofóbica, especialmente na adolescência, onde eram excluídas de grupos femininos e tinham sua sexualidade silenciada ou hipervisibilizada, sobretudo as que performatizavam masculinidades femininas. A escola e a família foram locais de exclusão e controle, enquanto a universidade se destacou como um espaço de maior liberdade. A pesquisa também aponta que a religião impôs uma visão heteronormativa da sexualidade, levando muitas participantes a se afastarem das igrejas após assumirem sua identidade lésbica. A amizade e redes de apoio com outros dissidentes foram fundamentais para que essas mulheres enfrentassem a lesbofobia e fortalecessem suas identidades. A tese contribui para a compreensão das interações entre gênero, sexualidade e educação, destacando as estratégias de resistência das mulheres lésbicas.

2. A tese de Maria Fernanda Celli de Oliveira (2021) teve como objetivo analisar o habitus de professores(as), psicólogos(as) escolares, diretores(as) administrativos(as), mães e pediatras em relação à sexualidade e gênero. A pesquisa também explora como a interação entre a família, a escola e a pediatria pode influenciar a educação sexual de crianças na Educação Infantil. Fundamentada nas

⁵ Tabela elaborada pela autora com base no levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Os trabalhos foram organizados por ordem de data de defesa.

teorias de Pierre Bourdieu, Oliveira (2021) utilizou entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados. O estudo foi realizado em uma grande cidade do interior paulista, envolvendo uma Escola Modelo de Educação Infantil e uma Unidade Básica de Saúde (UBS). Os resultados revelaram um contexto desafiador, marcado pelo despreparo e desconhecimento em relação à educação sexual infantil. A pesquisa destacou a necessidade de promover uma reflexão e discussão eficazes sobre a importância de incluir uma educação sexual adequada e significativa no ambiente escolar, visando valorizar a sexualidade infantil e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e a proteção da infância.

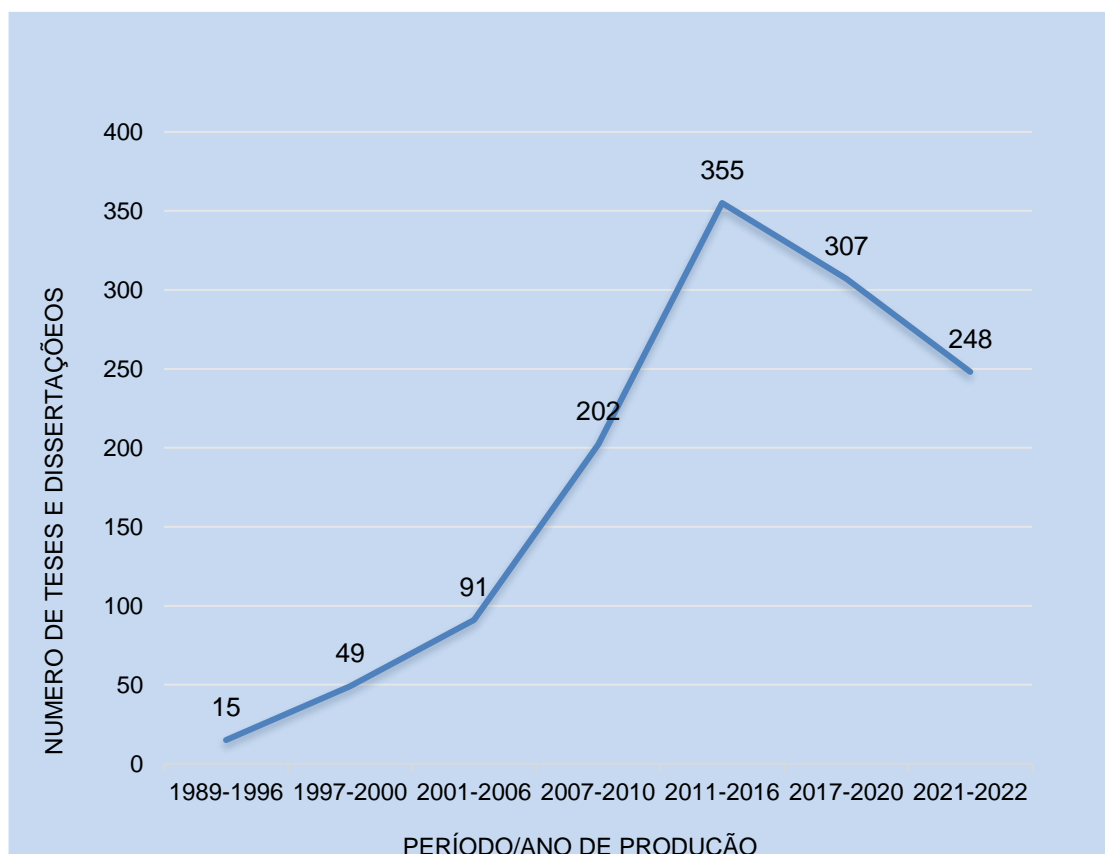
Dado que o número de teses encontradas na área da educação com especificidade relacionada à família foi muito reduzido, ampliamos a busca utilizando os descritores "Gênero", "Sexualidade" e "Educação". Realizamos o mesmo procedimento, aplicando o operador booleano AND e escrevendo os termos com inicial maiúscula. Nesta etapa, porém, não aplicamos filtros de recorte temporal, área de conhecimento ou outros critérios. Como resultado, encontramos 268 teses de doutorado e 999 dissertações de mestrado em várias áreas do conhecimento.

A quantidade de dissertações de mestrado produzidas sobre a temática se sobressai em relação ao número de teses de doutorado. No gráfico⁶ a seguir, observa-se um aumento no número de trabalhos produzidos entre 1989⁷ e 2016, com um crescimento acentuado, especialmente entre 2006 e 2016. A partir de 2016, nota-se uma diminuição na quantidade de trabalhos realizados.

Gráfico 1: Teses e Dissertações Produzidas Por Período (1989 - 2022)

⁶ Todos os gráficos foram elaborados pela autora com base no levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

⁷ Na pesquisa realizada com os descritores Gênero, Sexualidade e Educação, o trabalho acadêmico mais antigo registrado na plataforma é de 1989.



Fonte: Elaboração da Autora (2024)

O crescimento acentuado de trabalhos acadêmicos relacionados a gênero e sexualidade no Brasil, especialmente entre 2006 e 2016, pode estar associado a vários fatores. Entre eles, destacam-se as intensas discussões e debates que precederam a formulação do Plano Nacional de Educação em 2014. Além disso, esse período foi marcado por importantes avanços na conquista de direitos civis e sociais, como o reconhecimento legal de casamentos entre pessoas do mesmo sexo em 2011 e a crescente visibilidade das demandas da comunidade LGBTQIA+.

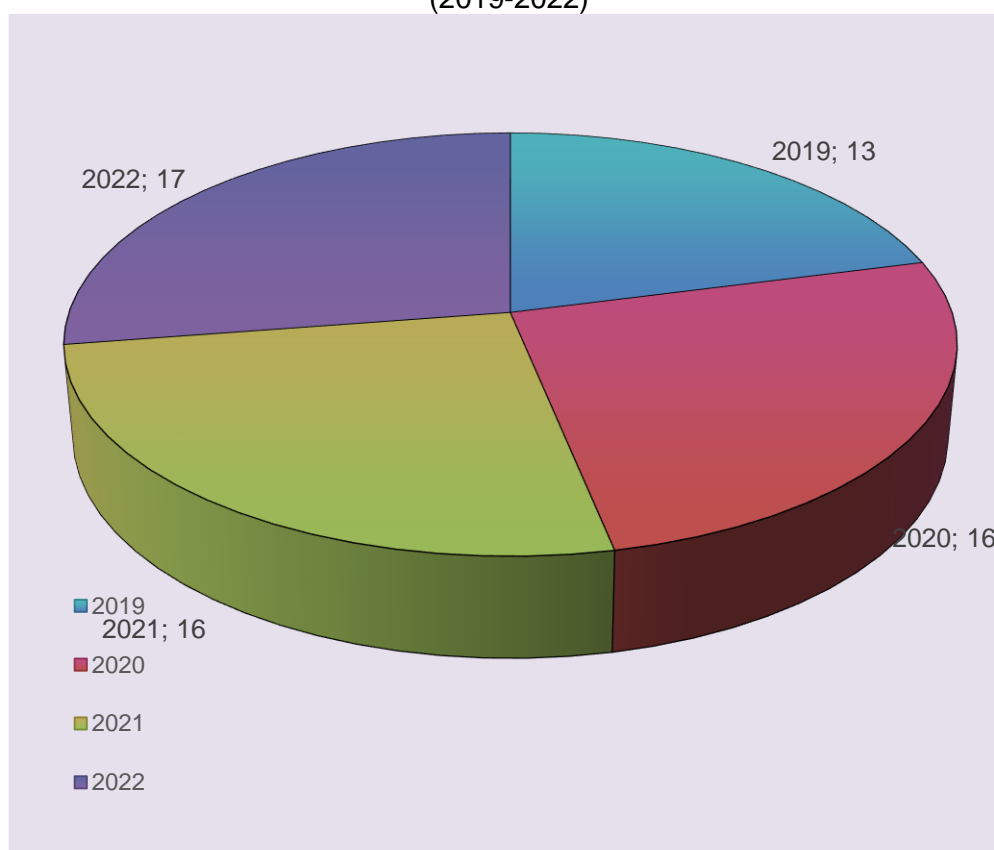
O fortalecimento dos movimentos feministas e LGBTQIA+, bem como o aumento do interesse acadêmico por temas de diversidade e inclusão, também contribuíram para o aumento das pesquisas e publicações nessas áreas. Esses movimentos não apenas fomentaram a discussão sobre a igualdade de gênero e direitos LGBTQIA+, mas também promoveram a problematização sobre necessidade de uma educação mais inclusiva e sensível às questões de gênero e sexualidade.

Adicionalmente, o papel das redes sociais e da internet não pode ser subestimado, pois essas plataformas possibilitaram um espaço de visibilidade e mobilização para as pautas de gênero e sexualidade, permitindo que mais pessoas

se engajassem nas discussões e compartilhassem suas experiências. Esse ambiente digital facilitou o acesso à informação e à disseminação de conhecimento, o que, por sua vez, estimulou a produção acadêmica.

Como nosso intuito é efetuar um levantamento de teses de doutorado produzidas na área da Educação, relacionadas a temática de gênero e sexualidade, refinamos os resultados, limitando a busca por “*Teses*”, na área de conhecimento “*Educação*”, delimitando como recorte temporal o período de 2019 a 2022. Após a aplicação desse filtro, encontramos um total de 62 trabalhos distribuídos conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 2: Teses relacionadas a temática de Gênero e Sexualidade na área da Educação (2019-2022)



Fonte: Elaboração da Autora (2024)

Em seguida, utilizamos os mesmos procedimentos de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, desta vez com os descritores "Gênero", "Sexualidade" e "Educação Infantil", aplicando o operador booleano AND e escrevendo os termos com inicial maiúscula. A busca foi novamente limitada a "Teses"

na área de conhecimento "Educação" e ao período de 2019 a 2022. Essa busca resultou em um total de 15 teses.

Para garantir que os trabalhos selecionados se alinhassem aos objetivos de nossa pesquisa, realizamos uma análise detalhada das teses encontradas. Fizemos a leitura dos resumos, verificamos as palavras-chave e analisamos os sumários e a introdução de cada trabalho. Após essa análise, reduzimos o número de teses relevantes para nove, conforme os dados apresentados na tabela a seguir.

Tabela 2: Teses na Área da Educação encontradas com base nos descritores 'Gênero', 'Sexualidade' e 'Educação Infantil' no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2019-2022)

	AUTOR(A)	TÍTULO DA TESE	DATA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO
1.	Alex Barreiro	Legisladores do desejo: Uma etnografia das diferenças na educação infantil a partir dos debates da ideologia de gênero	22/04/2019	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
2.	Ana Lucia de Sousa	Defesa gênero e sexualidade na primeira infância: Representações sociais de professoras da educação infantil	28/05/2019	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
3.	Lucimar da Luz Leite	Marcas da religião na educação: Gênero, sexualidade e formação docente	13/12/2020	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
4.	Haroldo Junior Evangelista Vidal	Práticas-teorias e políticas da sexualidade tecidas nos/com os cotidianos da educação infantil	23/02/2021	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
5.	Carma Maria Martini	Questões de gênero e diversidade sexual: Reflexões sobre a formação de docentes indígenas na Universidade Federal de Rondônia	29/07/2021	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
6.	Rita de Cassia Carvalho	Sexualidade e gênero na Educação Infantil: o que as teses e dissertações dos programas de Pós-Graduação em Educação contam e silenciam	15/08/2021	Universidade Federal de Goiás (UFG)

	AUTOR(A)	TÍTULO DA TESE	DATA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO
7.	Maria Fernanda Celli de Oliveira	Sexualidade, gênero e infância: a relação escola, família e pediatria na educação sexual de crianças da educação infantil	30/08/2021	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara) (UNESP)
8.	Irene Silva de Abreu	Educação e divisão sexual do trabalho: Conflitos e dilemas enfrentados por profissionais homens nos Centros de Educação Infantil de Goiânia	29/03/2022	Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul (UFMS)
9.	Giseliane Medeiros Lima	Relações de gênero na Educação Infantil/Educación Inicial: estudo comparado entre Brasil e Argentina	21/12/2022	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Fonte: Elaboração da Autora (2024)⁸

Seguindo a ordem elencada na tabela, por data de defesa das teses, descrevemos a seguir, de forma sucinta, o contexto de abordagem de cada trabalho mencionado.

1. Legisladores do desejo: Uma etnografia das diferenças na educação infantil a partir dos debates da ideologia de gênero (Alex Barreiro, 2019, UNICAMP): Nesta tese, o autor explora como as crianças de uma pré-escola no interior de São Paulo vivenciam e expressam papéis e performances de gênero e sexualidade, além de como essas manifestações são interpretadas pelas professoras. A pesquisa também analisa o impacto do contexto político e das medidas contra a "ideologia de gênero". Com base em um estudo etnográfico e questionários aplicados às professoras, Barreiro (2019) evidencia a multiplicidade de gêneros e a resistência das profissionais frente às pressões conservadoras, destacando a pré-escola como um campo de disputas políticas.

2. Gênero e Sexualidade na Primeira Infância: Representações Sociais de Professoras da Educação Infantil (Ana Lucia de Sousa, 2019): A autora analisa as percepções de professoras da Educação Infantil sobre gênero e sexualidade, utilizando questionários e um diário de campo. Os resultados mostram que as

⁸ Tabela elaborada pela autora com base no levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Os trabalhos foram organizados por ordem de data de defesa.

percepções dessas profissionais são fortemente influenciadas por estereótipos, com a escola frequentemente perpetuando uma visão binária de gênero e negando a sexualidade. O estudo destaca a urgência de mudar esses paradigmas por meio de discussões e reflexões que ajudem educadores a superar tais concepções.

3. **Marcas da Religião na Educação: Gênero, Sexualidade e Formação Docente** (Lucimar da Luz Leite, 2020): A pesquisa explora a percepção de acadêmicos do 2º ano de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública em Campo Mourão, PR, sobre gênero, sexualidade e religião. Os resultados, obtidos por meio de questionários e grupos focais, evidenciam que a religião cristã e a direita conservadora exercem uma influência negativa sobre os estudos de gênero e sexualidade, contribuindo para a manutenção de padrões normativos. Além disso, Leite (2020) considera que essa influência ameaça o princípio da laicidade na educação pública.

4. **Práticas e Teorias sobre Sexualidade no Cotidiano Escolar** (Haroldo Junior Evangelista Vidal, 2021, UERJ): O autor examina as práticas e teorias relacionadas à sexualidade em uma escola de Vitória, ES, apontando a falta de conhecimento dos professores sobre como integrar discussões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar. Vidal observa que prevalecem crenças tradicionais sobre a divisão de brinquedos e brincadeiras entre meninos e meninas, baseadas em perspectivas ligadas ao sexo biológico. O autor conclui que concepções binárias estão profundamente enraizadas nas práticas educacionais e defende a criação de um currículo que permita a livre expressão do corpo na educação infantil.

5. **Questões de Gênero e Diversidade Sexual: Reflexões sobre a Formação de Docentes Indígenas** (Carma Maria Martini, 2021, Universidade Federal de Rondônia): Esta tese analisa as percepções de professores indígenas em formação sobre gênero e diversidade sexual. Utilizando questionários e entrevistas, Martini revela que os participantes apresentam pouco conhecimento sobre essas temáticas e não foram preparados para abordá-las em sala de aula. Os professores reconhecem a importância de incluir o tema nos currículos escolares indígenas e nas licenciaturas interculturais, com consulta às comunidades, como forma de promover direitos humanos e combater a discriminação.

6. **Sexualidade e Gênero na Educação Infantil: O Que as Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação Contam e Silenciam** (Rita de Cássia Carvalho, 2021, UFG): O estudo analisa como gênero e sexualidade são abordados nas teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em

Educação, disponíveis nos bancos de dados da CAPES e da BDTD. Utilizando uma abordagem materialista histórico-dialética, Carvalho (2021) estabelece categorias de análise que incluem a disciplinarização dos corpos, práticas pedagógicas e a transgressão das crianças. A autora destaca a prevalência de abordagens pós-estruturalistas e a falta de diálogo com as famílias sobre essas questões, bem como a ausência de discussões nos cursos de formação de professores.

7. Sexualidade, gênero e infância: A Relação Escola, Família e Pediatria na Educação Sexual de Crianças da Educação Infantil (Maria Fernanda Celli de Oliveira, 2021): Como o conteúdo desta tese já foi discutido anteriormente, ela não será descrita novamente nesta seção.

8. Educação e Divisão Sexual do Trabalho: Conflitos e Dilemas de Homens nos Centros de Educação Infantil de Goiânia (Irene Silva de Abreu, 2022): Esta pesquisa investiga as relações de gênero na educação infantil, com foco nos desafios enfrentados por profissionais homens. Os resultados revelam uma divisão sexual do trabalho influenciada por visões sexistas, manifestas por preconceitos e discriminação. Abreu (2022) destaca a necessidade de formação continuada para desconstruir representações estereotipadas de gênero.

9. Educação em Gênero no Brasil e Argentina: Um Estudo Comparativo (Giseliene Medeiros Lima, 2022, UFAL): A tese compara a educação em gênero para crianças no Brasil e na Argentina. A autora entrevistou profissionais de ambos os países e participou de um intercâmbio na Argentina. Os resultados apontam que, apesar de resistências, a Argentina possui leis e políticas de educação sexual em vigor, enquanto no Brasil há uma tendência ao silenciamento sobre questões de gênero e sexualidade na educação infantil.

O que podemos dizer sobre o levantamento de teses?

O levantamento de teses de doutorado na área da educação, focando nas temáticas de gênero, sexualidade e família, revela um panorama multifacetado, especialmente ao considerar os imaginários que permeiam essas discussões. A análise dessas teses proporciona uma oportunidade para explorar como as dinâmicas familiares e as estruturas sociais influenciam as experiências das crianças, as percepções dos educadores e as práticas educacionais.

A pesquisa de Alex Barreiro (2019) oferece insights valiosos sobre como as crianças expressam suas identidades de gênero e sexualidade em ambientes escolares. Barreiro destaca que essas expressões não ocorrem em um vácuo; ao contrário, elas são influenciadas por tensões e resistências em relação às normas de gênero e sexualidade. Essa análise nos permite compreender melhor as dinâmicas de poder e as performances de gênero que emergem no contexto educativo, contribuindo significativamente para as nossas discussões.

Os trabalhos de Ana Lucia de Sousa (2019), Lucimar da Luz Leite (2020) e Carma Maria Martini (2021) trazem à tona como nossas representações sociais de gênero e sexualidade são influenciadas por diferentes instituições e relações sociais, como a família e a religião, além de evidenciar como as ideologias conservadoras impactam diretamente a formação docente e as práticas pedagógicas. Essas pesquisas mostram que as perspectivas e representações de gênero e sexualidade aprendidas nas relações sociais privilegiam a heteronormatividade, e revelam como as percepções dos educadores são estabelecidas por estereótipos e visões tradicionais. A partir das teorias do imaginário, compreendemos que esses estereótipos estão relacionados à assimilação de imaginários de gênero e sexualidade ao longo da vida dos educadores, evidenciando como a escola se torna um espaço de perpetuação desses imaginários, uma vez que é composta por indivíduos com diversas formações e experiências.

As teses de Haroldo Junior Evangelista Vidal (2021) e Maria Fernanda Celli de Oliveira (2021) destacam a importância da formação docente em educação sexual. Os resultados dessas pesquisas mostram que, sem uma preparação adequada, os educadores podem perpetuar concepções binárias e normativas que desconsideram as complexidades da sexualidade infantil. Embora nossa análise não tenha como foco principal a formação de professores, reconhecemos que uma relação integrada entre família e escola na discussão sobre gênero e sexualidade requer, em grande parte, que os educadores estejam preparados para abordar esses temas de maneira sensível e informada. Além disso, para a efetivação de uma educação não sexista, a formação docente é fundamental para desconstruir estereótipos e a reprodução de desigualdades.

A pesquisa de Irene Silva de Abreu (2022) sobre as relações de gênero na educação infantil, especialmente em relação aos profissionais homens, complementa nossa análise das categorias elencadas pelas famílias durante as entrevistas, uma

vez que esse aspecto foi destacado pelos participantes. Essa pesquisa corrobora a discussão sobre a divisão sexual do trabalho e suas implicações nas representações de papéis sociais e relações de gênero.

Apesar da relevância de todos os trabalhos citados, destacamos especialmente a tese de Oliveira (2021), intitulada "Sexualidade, gênero e infância: a Relação Escola, Família e Pediatria na Educação Sexual de Crianças da Educação Infantil". Esta é a única entre as nove mencionadas que foca especificamente na relação com a família nas discussões sobre gênero, sexualidade e educação infantil. A pesquisa de Oliveira (2021) indica que a crescente onda de conservadorismo tem dificultado a abordagem de gênero e sexualidade nas escolas, sob o argumento de que esses temas devem ser tratados exclusivamente pela família. Esse elemento também foi evidenciado em nossa revisão de literatura e nas entrevistas realizadas com as famílias.

Oliveira (2021) critica essa postura, afirmando que, embora as famílias sintam a responsabilidade pela educação sexual de seus filhos, muitas vezes não conduzem esse processo de forma adequada, negligenciando a importância desse tema para o desenvolvimento infantil. Esta questão será aprofundada na análise de dados da nossa pesquisa.

A análise das teses sobre gênero, sexualidade e família na educação nos proporcionou uma compreensão rica e complexa. Ela revelou como essas temáticas se interconectam nas práticas pedagógicas e nas dinâmicas sociais. Além disso, as diversas pesquisas abordadas mostram que as representações de gênero e sexualidade, influenciadas por diferentes instituições e contextos sociais e culturais, incidem na formação dos educadores e afetam as experiências e identidades das crianças no ambiente escolar

Encontrar, entre as nove teses analisadas, apenas uma que se debruça especificamente sobre a relação com a família nas discussões de gênero, sexualidade e educação evidenciou uma lacuna que demanda novas pesquisas integradas. Portanto, as pesquisas analisadas nos convidam a refletir sobre os desafios e as possibilidades que existem na busca por um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso em relação às identidades de gênero e sexualidade. Nesse contexto, a integração da família é fundamental; conhecer suas percepções e imaginários é essencial para promover um diálogo construtivo e eficaz.

CAPÍTULO I - OS FUNDAMENTOS DA PESQUISA

1.1 METODOLOGIA - POR UMA “RAZÃO SENSÍVEL”

A metodologia de pesquisa é um componente essencial na construção do conhecimento científico, pois circunscreve o caminho a ser percorrido durante a investigação. Envolve a seleção de abordagens teóricas, o delineamento do estudo e a escolha dos métodos utilizados para a coleta e análise dos dados. A clareza metodológica é crucial para que o leitor compreenda o processo da pesquisa e o raciocínio desenvolvido pela pesquisadora.

Neste capítulo, apresentamos o processo de construção da pesquisa, detalhando as escolhas metodológicas que orientaram nossa análise. Descrevemos a natureza do estudo, as técnicas de coleta e análise de dados, e outros aspectos relevantes para o desenvolvimento do trabalho.

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, permitindo uma investigação aprofundada das questões estudadas e a construção de uma compreensão mais detalhada e contextualizada dos fenômenos analisados. Segundo Arilda Schmidt Godoy (1995), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por partir

[...] de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p. 58).

A pesquisa qualitativa de caráter exploratório é uma abordagem investigativa que visa compreender fenômenos complexos a partir da perspectiva dos participantes, explorando suas experiências, percepções e significados. Dada a natureza do tema desta tese e sua articulação com o contexto da pós-modernidade - entendida como um período de ênfase aos fenômenos do "aqui e agora" - adotamos como referência teórico-metodológica a Fenomenologia, com foco na Fenomenologia Formista conforme a perspectiva de Michel Maffesoli (1998).

A escolha pela Fenomenologia Formista justifica-se pela amplitude desta abordagem teórica, a qual consideramos a mais apropriada para a discussão de diversas questões no contexto da pós-modernidade. Essa perspectiva proporciona uma compreensão aprofundada das dimensões subjetivas e sociais dos fenômenos

investigados, possibilitando a exploração de como os imaginários sociais e culturais configuram as percepções e práticas relacionadas às questões de gênero e sexualidade, resultando em uma análise rica e contextualizada dos dados coletados. Conforme Maffesoli (1998), o formismo consiste em

um *modus operandi* que se contenta em estabelecer um quadro de análise (forma, tipo ideal, caráter essencial, estrutura etc.) que tem por única função fazer sobressair a complexidade de uma vivência existente além ou aquém de toda apreensão intelectual (Maffesoli, 1998, p. 151).

Afastando-se de uma análise linear, causal e mecanicista da realidade e dos fenômenos, consideramos que o conhecimento fenomenológico é o mais adequado para atender aos objetivos estabelecidos para esta pesquisa. Isso se deve ao fato de que, ao fundamentar-se em uma "razão sensível", que emerge da contemplação do mundo tal como se apresenta, a Fenomenologia enfatiza o vitalismo dos pequenos relatos que permeiam o cotidiano.

Como afirma Maffesoli (2018a) "a razão sensível atesta a complicação desse mesmo mundo. É o coração pulsante da ética cotidiana. Vê complexidade e as muitas facetas daquilo que, em uma palavra, é conhecido como seu aspecto holístico" (p. 7). A "razão sensível" refere-se a uma forma de conhecimento que reconhece e valoriza a complexidade do mundo, compreendendo que ele não pode ser reduzido a explicações simplistas ou lineares. Essa forma de raciocínio orienta as ações diárias, guiando as decisões com base em uma percepção ampla e multifacetada das situações. A "razão sensível" busca entender o todo, reconhecendo as interconexões e a totalidade (ou holismo) que caracterizam a realidade. Assim, essa abordagem permite uma ética mais rica e profunda, que leva em conta a diversidade e a complexidade das experiências humanas.

Diferentemente de um formalismo conceitual que se empenha em conferir sentido a tudo o que observa, a fenomenologia formista, em sua razão sensível, "[...] se contenta em delinear grandes configurações que englobam, sem os reduzir, valores plurais e às vezes antagônicos da vida corrente [...]" (Maffesoli, 2007a, p. 117). Essa perspectiva valoriza as nuances e contradições inerentes à vida cotidiana, sem buscar impor uma ordem rígida, mas sim reconhecendo a multiplicidade de significados que coexistem na experiência humana. Para Maffesoli (1998)

[...] a forma é, portanto, uma maneira de reconhecer a pluralidade dos mundos, tanto no plano do macrocosmo geral, do cosmos social, quanto no do microcosmo individual, e isto sem deixar de manter a coesão necessária à vida. Assim, sem reduzir à unidade – que é o próprio do racionalismo – ela favorece a unicidade, dá coesão a coisas dispares. Em outras palavras, num mundo de contrastes, ela permite que se tenha uma ideia de conjunto: a da organicidade que une, subterraneamente, todos os fragmentos do heterogêneo. A dialética tinha por ambição, pretensão, ultrapassar o contraditório, é assim que dava um sentido ao mundo, orientava-o, dava-lhe uma finalidade. O formismo, ao contrário, mantém juntos todos os contraditórios, favorecendo assim um sentido que se esgota em atos, que não se projeta, que se vive no jogo das aparências, na eflorescência das imagens, na valorização dos corpos (Maffesoli, 1998, p. 86).

Maffesoli (1998) explora a ideia de "forma" como uma maneira de reconhecer e manter a pluralidade dos mundos, tanto no âmbito social quanto no individual, sem reduzir essa diversidade a uma única visão simplificada, como faria o racionalismo cartesiano. Ele argumenta que, ao invés de buscar uma unidade que imponha coesão, a "forma" promove uma unicidade que mantém juntos elementos distintos e até contraditórios, preservando a coesão necessária para a vida.

Essa abordagem possibilita a compreensão de um todo orgânico, onde os fragmentos heterogêneos da realidade permanecem conectados de maneira subjacente, sem serem forçados a se fundirem em uma única verdade. Maffesoli também contrasta o formismo com a dialética, afirmando que, enquanto a dialética tenta superar contradições para dar sentido ao mundo e orientá-lo em direção a uma finalidade, o formismo mantém esses contraditórios juntos, permitindo que o sentido emerja diretamente das ações e das aparências, valorizando as imagens e os corpos como expressões imediatas da realidade.

A Fenomenologia Formista, conforme proposta por Maffesoli (1998), é uma abordagem teórico-metodológica que valoriza a subjetividade e a experiência sensível na compreensão dos fenômenos sociais. Maffesoli critica a hegemonia da racionalidade cartesiana, que busca explicar o mundo por meio de uma lógica objetiva e abstrata, propondo uma alternativa que reconhece a importância das emoções, dos sentidos e da estética na construção do conhecimento e na formação da realidade social.

Maffesoli (1998) argumenta que a realidade não pode ser plenamente compreendida apenas por meio de métodos científicos tradicionais, que privilegiam a quantificação e a objetividade. Em vez disso, a fenomenologia formista permite uma

aproximação mais rica e complexa dos fenômenos sociais, capturando a dinâmica e a fluidez das relações humanas. Essa abordagem enfatiza a relevância das formas, dos estilos e dos rituais como expressões essenciais da vida social, muitas vezes negligenciadas pela análise racionalista. Como alternativa metodológica à ciência social moderna, Maffesoli (1998) sugere a integração do rigor científico com a sensibilidade adquirida na vivência do cotidiano, promovendo uma compreensão mais profunda e abrangente da sociedade.

Maffesoli (1998) argumenta que, na pós-modernidade observa-se que há uma valorização crescente do "aqui e agora", com ênfase nas experiências imediatas e sensíveis. A Fenomenologia Formista, ao abraçar essa sensibilidade, busca entender a sociedade não apenas como um conjunto de estruturas e instituições, mas como uma rede de interações e significados que são continuamente construídos e reconstruídos. Ao se concentrar na "razão sensível", Maffesoli (1998) considera que fenomenologia possibilita espaço para as experiências subjetivas, o simbólico e o emocional na análise social, oferecendo uma visão mais integrada da vida cotidiana.

Ao direcionar a pesquisa a partir de um olhar fenomenológico na perspectiva maffesoliana, considera-se a efervescência e a pulsação dos fenômenos cotidianos, compreendendo-os dentro de um contexto de vida heterogênea e plural. Utilizando o termo "formismo", Maffesoli (2007a) realiza uma crítica e se contrapõe às explicações sociais formalistas, que se baseiam na imposição de uma ciência dogmática e rígida, a qual "enforma" sujeitos e sociedades dentro de ideais predeterminados. Para ele,

[...] em lugar de uma Ciência que, para existir, reduz, elimina e amputa o que julga não-essencial, o "formismo", como aqui o delineamos, propõe uma cientificidade mais generosa, que pode integrar à pesquisa parâmetros tradicionalmente deixados de lado. Tudo recobra importância e tanto o anedótico quanto o "evanescencial" [relativo aos acontecimentos] encontram seus lugares nas configurações que podem vir a ser assinaladas. Enquanto o conceito possui uma função de exclusão, a forma agrega. Ela germina. Ela dá origem a uma multiplicidade de radículas que, por sua vez, se disseminam infinitamente. Aqui reencontramos a metáfora de um vitalismo que, sem discernimento em demasia, desdobra-se, pulula e faz brotar tanto o melhor como o pior (Maffesoli, 2007a, p. 117-118).

Os aspectos que fundamentam a fenomenologia formista são encontrados nos diversos livros escritos por Maffesoli, porém, é na obra *Elogio da Razão Sensível*

(1998) que eles são abordados de forma mais explícita, sendo eles: descrição, intuição, metáfora e senso comum.

Partindo de uma perspectiva de busca por conhecer o fenômeno e apreciá-lo, a descrição como fundamento do formismo refere-se à análise contemplativa do cotidiano, sendo uma aproximação a uma dada realidade. A lógica da descrição busca compreender a “significação de fenômeno em vez de estar focalizada sobre a descoberta das explicações causais” (Maffesoli, 1998, p. 119).

Descrever é empregar os sentidos para captar uma realidade. Nesse processo, despir-se de nossas certezas e deixar que o “eu crítico” se dissolva é essencial para que entre em ação um espírito contemplativo. O próprio da descrição é, justamente, o respeito ao dado mundano. Ela se contenta em ser acariciante, em mais acompanhar do que subjugar uma realidade complexa e aberta” (Maffesoli, 1998, p. 122).

O segundo pressuposto do formismo é a intuição. A intuição diz respeito a uma sensibilidade teórica necessária à compreensão das novas formas de socialidade que emergem no período pós-moderno. De acordo com Maffesoli (1998, p. 128), a intuição é “um importante vetor de conhecimento do vitalismo em ação nas nossas sociedades.”

Longe de ser compreendida como simples qualidade psicológica e individual, Maffesoli considera que a intuição participa de um inconsciente coletivo, sendo portanto, oriunda de um tipo de sedimentação da experiência ancestral, a qual o autor propôs chamar de ‘saber incorporado’ (Maffesoli, 1998). “Com a intuição coloca-se em jogo uma “visão central” que, justamente, não é indireta mas, antes, enraíza-se profundamente na própria coisa, dela se nutre e, portanto, dela frui” (Maffesoli, 1998, p. 132).

O terceiro pressuposto do formismo é a metáfora. A exemplo da intuição, a metáfora, no contexto da fenomenologia, apresenta-se como uma categoria auxiliar na compreensão dos fenômenos. Ao contentar-se com a descrição de uma dada realidade, ela auxilia na compreensão de suas significações sem, no entanto, pretender uma explicação unívoca. “[...] assim como a intuição é um bom meio de apreender o retorno da experiência cotidiana, é possível que a metáfora seja a mais capacitada para perceber o aspecto matizado de um mundo marginal cujos desdobramentos ainda são imprevisíveis” (Maffesoli, 1998, p. 147). A metáfora constitui-se na união entre o poder das palavras e a potência das imagens.

[...] a metáfora é um instrumento privilegiado, pois, contentando-se com descrever aquilo que é, buscando a lógica interna que move as coisas e as pessoas, reconhecendo a parcela de imaginário que as impregna, ela leva em conta o “dado”, reconhece-o como tal e respeita suas coibições. É isso, propriamente, que pode fornecer à “inteligência do social” toda a sua amplitude; é isso, propriamente, que permite ter em mente a sinergia da matéria e do espírito, e elaborar uma verdadeira “razão sensível” (Maffesoli, 1998, p. 153).

A metáfora, assim, aliada à descrição e à intuição, caracteriza o formismo como uma metodologia de pesquisa que busca desprender-se dos formalismos científicos, mas, ao contrário, está arraigada no cotidiano e na sua contemplação.

O quarto e último pressuposto do formismo é o senso comum. O senso comum caracteriza-se pela vivência cotidiana, refere-se ao saber incorporado na existência que é resultante das experiências individuais e coletivas. O mundo acadêmico de certo modo negligenciou o senso comum, estabelecendo uma oposição ao conhecimento científico. Dito de outro modo, o senso comum comumente foi tratado como algo a ser superado. Entretanto, Maffesoli (1998, p. 161) considera que

[...] de um modo fenomenológico ou compreensivo, talvez se deva considerar o senso comum não como um momento a ultrapassar, não como um “pré-texto” que prefigura o texto verdadeiro que pode ser escrito sobre o social, mas como algo que tem sua validade em si, como uma maneira de ser e de pensar que basta a si própria e que não carece, quanto a isso, de nenhum mundo preconcebido, fosse qual fosse, que lhe desse sentido e respeitabilidade. A intuição e o uso da metáfora são, justamente, expressões desse senso comum (Maffesoli, 1998, p. 161).

Como caminho metodológico que orienta a pesquisa, “o formismo permite apreender, ao mesmo tempo, o aspecto aleatório e, concomitantemente, a coerência profunda da existência social” (Maffesoli, 2010, p. 128). Na contramão de uma sociologia que em seu cerne possui como objetivo o estudo da sociedade, mas que em sua prática ignora as diversas manifestações sociais do senso comum, o formismo, empenha-se em focalizar sua atenção sobre o aspecto concreto e singular da vida cotidiana buscando enaltecê-la e evidenciá-la tal como ela é.

Nessa perspectiva, baseando-nos nos aspectos da fenomenologia formista, no âmbito da pesquisa aqui exposta na realização da análise objetivada, nos atentamos à descrição das experiências vivenciadas pelos participantes do estudo, preocupando-nos em apresentar a dada realidade, sem ficar presos a uma finalidade conceitual ou mesmo a uma lógica de dever ser, que limita em demasia a diversidade existencial.

Na sequência, serão apresentadas as técnicas de pesquisa empregadas, seguidas da caracterização dos participantes, de modo a articular essas informações à abordagem fenomenológica adotada, aprofundando a compreensão das experiências relatadas.

1.2 TÉCNICAS DE PESQUISA

As técnicas de pesquisa referem-se às ferramentas empregadas para obter e analisar dados. A escolha dessas técnicas depende da natureza do estudo, dos objetivos da investigação e dos tipos de dados necessários para responder a pergunta de pesquisa. Assim, a combinação adequada de metodologia e técnicas de pesquisa é fundamental para a obtenção de resultados que permitam a compreensão do fenômeno estudado.

Para alcançar os objetivos propostos diante da pergunta de pesquisa, utilizamos uma combinação de diferentes técnicas, incluindo pesquisa bibliográfica e de campo.

A pesquisa bibliográfica realizada para esta tese envolveu a análise de obras de diversos autores e autoras que discutem temas relacionados a gênero, sexualidade, família, modernidade, pós-modernidade e imaginário. Essa revisão da literatura teve como objetivo ampliar a compreensão das categorias analíticas e dos debates nessas áreas. O levantamento incluiu textos acadêmicos, artigos e livros que abordam essas questões sob diferentes perspectivas, proporcionando um panorama diversificado das contribuições disponíveis. Esse referencial teórico contextualiza a pesquisa e oferece suporte para a análise dos dados coletados, assegurando uma abordagem reflexiva e bem embasada.

A escolha de uma bibliografia pertinente para fundamentar o trabalho acadêmico “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente” (Manzo, 1971, p. 32, apud Marconi e Lakatos, 2003, p. 183).

Dado que o objetivo desta pesquisa foi investigar e analisar as percepções de representantes de famílias dos alunos e alunas da Educação Infantil pública em Cascavel sobre questões de gênero e sexualidade, consideramos que a técnica de

pesquisa de campo mais adequada para capturar esses imaginários seriam os grupos focais.

O trabalho com grupos focais permitiria compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, entender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes. Essa técnica é importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (Gatti, 2005).

No entanto, durante o processo de pesquisa, após o levantamento dos participantes e o início da organização dos encontros, vários deles desistiram. Os motivos para a desistência resumiram-se à dificuldade em conciliar horários que permitissem a presença de todos e à insegurança dos voluntários em relação à temática do estudo. Esses fatores levaram à necessidade de ajustar a técnica de pesquisa, substituindo os grupos focais por entrevistas individuais. Apesar da mudança na metodologia, os critérios de inclusão para a participação na pesquisa foram mantidos, assegurando a continuidade e a relevância da investigação.

A realização de entrevistas individuais para a coleta de dados em uma tese permite uma exploração aprofundada e direcionada dos temas propostos facilitando uma compreensão detalhada das percepções e experiências dos participantes. Embora o ambiente criado durante as entrevistas individuais possa não ser sempre íntimo ou totalmente confortável para todos os entrevistados, ele oferece a oportunidade para que cada participante expresse suas opiniões e compartilhe informações em um contexto mais reservado. Além disso, a flexibilidade na organização dos horários e locais das entrevistas, assim como a possibilidade de adaptar as perguntas com base nas respostas obtidas, contribuem para uma coleta de dados mais rica e ajustada às necessidades específicas da pesquisa. Essa abordagem é especialmente eficaz para investigar aspectos complexos e subjetivos do tema de estudo, permitindo a obtenção de dados mais precisos e representativos.

1.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA PESQUISA E COLETA DE DADOS

Para atingir os objetivos propostos e estabelecer a quantidade necessária de participantes, foram definidos critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos

sujeitos da pesquisa. O público-alvo foi definido como os familiares de alunos e alunas regularmente matriculados em turmas de INFANTIL II nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.

A opção de concentrar a pesquisa em representantes de famílias de alunos e alunas das turmas de INFANTIL II fundamenta-se em diversos aspectos pertinentes ao desenvolvimento da sexualidade e ao reconhecimento das relações de gênero, tanto no contexto escolar quanto no ambiente familiar. A faixa etária dos alunos do INFANTIL II representa, com frequência, um período inicial de aquisição de conhecimento e exploração do corpo, sendo nesse período que as crianças, em geral, vivenciam o processo de desfralde. Além disso, observa-se um desenvolvimento significativo da linguagem, bem como uma maior percepção de si mesmo e do outro.

Na cidade de Cascavel, existem 58 Centros Municipais de Educação Infantil, atendendo crianças de zero a cinco anos de idade. Realizar a pesquisa com todas as famílias da rede representa um grande desafio logístico e operacional; portanto, foi essencial o estabelecimento e delimitação do público-alvo.

Os critérios de inclusão para a seleção dos CMEIs participantes foram os seguintes:

- a) Localização na região sul do perímetro urbano da cidade de Cascavel/PR, especificamente nos bairros Guarujá, XIV de Novembro, Universitário, Santa Felicidade e Cascavel Velho;
- b) Existência de duas turmas de INFANTIL II na instituição

Foram excluídos da pesquisa:

- a) CMEIs localizados na região rural do município de Cascavel
- b) CMEIs situados nas regiões Norte, Centro-Norte, Leste, Oeste, Centro-Sul e Centro da cidade;
- c) CMEIs com apenas uma turma de INFANTIL II;
- d) CMEIs com mais de duas turmas de INFANTIL II.

A escolha dos CMEIs da região sul foi motivada pela facilidade de deslocamento, visto que os encontros (inicialmente dos grupos focais) seriam realizados na sala do Grupo de Pesquisa IMAGINAR, na UNIOESTE.

Os critérios de inclusão para o público-alvo foram:

- a) Familiares de alunos matriculados regularmente em turmas de INFANTIL II nos CMEIs da região especificada;
- b) Pessoas dispostas a participar da pesquisa.

Os critérios de exclusão do público-alvo foram:

- a) Familiares de alunas e alunos matriculados em turmas de INFANTIL I, III, IV e V nos CMEIs;
- b) Mais de um representante do mesmo núcleo familiar;
- c) Pessoas que não desejassem participar da pesquisa.

Para realização do contato com os CMEIs selecionados, foi solicitada autorização junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) por meio de protocolo submetido à Prefeitura Municipal de Cascavel⁹. Uma carta de apresentação foi enviada à Secretária de Educação, especificando a finalidade da pesquisa, os procedimentos adotados, e assegurando a privacidade e o sigilo conforme previsto na Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

Posterior a obtenção da autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)¹⁰, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Após a aprovação do Comitê¹¹, foi realizado contato via telefone com as equipes gestoras dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) que atendiam aos critérios estabelecidos, verificando a possibilidade de agendamento de reuniões com os representantes das famílias dos alunos das turmas de INFANTIL II.

As reuniões foram agendadas todas no período noturno, conforme a disponibilidade de cada instituição. Durante esses encontros, a pesquisadora apresentou os objetivos da pesquisa, detalhou a metodologia e os procedimentos de coleta de dados, e formalizou o convite para a participação na pesquisa. As reuniões

⁹ O protocolo pode ser consultado por meio do link <https://cascavel.atende.net/autoatendimento/servicos/consulta-de-processo-digital/detalhar/1> - Processo: N° 71944/2023 Cód. Verificador: 4955V692. (ANEXO A)

¹⁰ O ofício de autorização da Secretaria Municipal de Educação para realização da pesquisa encontra-se nos anexos da pesquisa (ANEXO B)

¹¹ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 70598723.5.0000.0107. Projeto de Pesquisa aprovado em 28 de julho de 2023 - Parecer N° : 6.206.688

nos CMEIs ocorreram entre os meses de agosto e início de outubro de 2023, sendo todas elas acompanhadas por um profissional da Secretaria Municipal de Educação.

Os interessados manifestaram seu desejo de participar da pesquisa durante as reuniões, informando a pesquisadora por meio de uma lista o nome e o telefone para contato. Foram realizadas reuniões em seis CMEIs na região sul, resultando em uma lista com o nome e o contato de onze pessoas.

A pesquisadora realizou contato com os interessados por meio do aplicativo WhatsApp. No primeiro contato, três participantes que haviam manifestado interesse não retornaram as mensagens e recusaram o convite para ingressar no grupo do WhatsApp, criado para dialogar sobre as datas e horários mais convenientes para os encontros.

O grupo criado no WhatsApp foi composto por oito pessoas, familiares de alunos de diferentes CMEIs da região sul da cidade. Nesse grupo, a pesquisadora organizou uma enquete para identificar o melhor dia para a realização dos encontros, que foram então agendados para as terças-feiras às 19h30 na UNIOESTE.

O primeiro encontro estava para a última semana do mês de outubro de 2023. Estava prevista a realização de quatro a cinco encontros. Antes do primeiro encontro, a pesquisadora enviou uma mensagem aos participantes para lembrar sobre o horário e local agendados. Dois participantes retornaram a mensagem informando que não poderiam comparecer por motivos pessoais. Considerando a quantidade mínima de cinco participantes para a realização das discussões, o encontro foi mantido; porém, apenas duas pessoas compareceram.

A pesquisadora entrou em contato com os participantes que não compareceram para verificar as dificuldades encontradas e reforçou a importância da contribuição de cada um deles para a pesquisa. Nesse diálogo, um dos participantes informou que gostaria de desistir, relatando desconforto em falar na frente de outras pessoas, principalmente sobre um assunto do qual não possui conhecimento.

Apesar dos esforços da pesquisadora, as desistências resultaram na efetivação da pesquisa com apenas cinco pessoas. Diante da redução do número de participantes, a forma de coleta de dados foi alterada, optando-se por entrevistas individuais. Realizou-se novo diálogo com os participantes, explicando a mudança na metodologia. As entrevistas foram então agendadas de acordo com a disponibilidade de cada participante, sendo realizadas no mês de novembro de 2023.

Para participação na pesquisa todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e responderam a um questionário de caracterização social. Reitera-se que os dados pessoais são sigilosos e a preservação da identidade é garantida. Os documentos assinados serão arquivados para fins de comprovação documental por um período de cinco anos.

1.3.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa são membros de famílias de alunos matriculados na Educação Infantil da rede pública de Cascavel-PR, residentes majoritariamente na região sul da cidade. Todos os participantes se autodenominaram como os principais responsáveis pelo cuidado e educação de seus filhos e filhas.

Nenhum dos participantes tinha experiência prévia em uma pesquisa semelhante, e apenas uma das participantes mencionou ter tido contato com a temática em outra ocasião. Todos demonstraram interesse em participar do estudo, motivados pela vontade de ampliar seus conhecimentos.

Participante 1: Mulher de 33 anos, com nível de escolaridade superior (graduação), trabalha como agente de apoio e vive em união estável, tem um filho de 3 anos e se identifica como evangélica cristã.

Participante 2: Mulher de 30 anos, com nível de escolaridade superior e pós-graduação. Exerce a profissão de professora e é casada. Tem uma filha de 3 anos e é católica.

Participante 3: Homem de 34 anos, com nível de escolaridade superior incompleto, trabalha como policial militar. É divorciado e pai de três filhos, com idades de 3, 6 e 8 anos. Identifica-se como espírita.

Participante 4: Mulher de 38 anos, com pós-graduação em Educação Especial, atua como professora de Educação Física e é casada. Tem duas filhas, de 3 e 7 anos. Optou por não mencionar sua religiosidade.

Participante 5: Mulher de 33 anos, com nível de escolaridade superior incompleto, trabalha como agente administrativo, tem uma filha de 3 anos e se identifica como católica.

A caracterização dos participantes indica que os representantes das famílias envolvidas são, em sua maioria, adultos jovens, com idades entre 30 e 38 anos, e possuem um nível de escolaridade que varia do ensino superior incompleto à pós-graduação. A maioria das famílias é composta por um ou dois filhos (as), todos na faixa etária de 3 a 8 anos. Em relação à religiosidade, as respostas refletem uma diversidade de crenças, sendo predominantes os católicos e evangélicos.

1.4 FORMA DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Na presente pesquisa, a organização e análise dos dados foram planejadas e executadas com o objetivo de garantir a relevância dos resultados em relação aos objetivos propostos.

O processo de coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas, realizadas no mês de novembro de 2023, com a participação de cinco familiares de alunos e alunas da Educação Infantil. As entrevistas foram gravadas em áudio e tiveram como propósito apreender as percepções, imaginários e experiências dos participantes em relação às questões de gênero e sexualidade.

Utilizando o aplicativo Otter.ai, as gravações foram transcritas com o auxílio de inteligência artificial. Após a transcrição, a pesquisadora revisou e editou o texto, ouvindo novamente os áudios para corrigir possíveis erros e garantir que o texto final refletisse com precisão as falas dos participantes. Essa revisão foi essencial para preservar a integridade dos dados, mantendo o sentido e as nuances das respostas.

Com o material transcrito revisado, a pesquisadora procedeu à leitura completa do conteúdo para identificar e elencar as categorias emergentes dos discursos dos entrevistados. As categorias foram selecionadas com base em sua relevância para os objetivos da pesquisa, refletindo os aspectos mais significativos e recorrentes nas falas dos participantes. A categorização foi realizada de forma cuidadosa, visando evidenciar as diversas dimensões das percepções dos familiares sobre gênero e sexualidade.

A análise dos dados foi fundamentada na Fenomenologia Formista de Michel Maffesoli (1998), uma abordagem que permite uma compreensão profunda das experiências subjetivas dos participantes. Essa perspectiva foi escolhida por sua capacidade de revelar as complexidades e sutilezas dos imaginários sociais em torno de temas sensíveis, como gênero e sexualidade. A fenomenologia formista valoriza as singularidades das percepções individuais, ao mesmo tempo em que identifica padrões e regularidades nos discursos.

A análise foi conduzida em estreita articulação com o referencial teórico da pesquisa, visando enriquecer a interpretação dos dados e permitindo uma leitura ampla. Os resultados foram organizados e apresentados de maneira a respeitar a complexidade dos dados, garantindo que as vozes dos participantes fossem representadas de forma fiel e significativa. O processo de organização e análise dos dados possibilitou o entendimento das dinâmicas de gênero e sexualidade no contexto familiar, oferecendo uma compreensão valiosa para práticas educacionais e estudos acadêmicos futuros.

CAPÍTULO II - CONTEXTOS E TEORIAS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E FAMÍLIA

2.1 A MODERNIDADE E OS METARRELATOS

A Modernidade é o período histórico que caracteriza-se por um conjunto de transformações sociais e intelectuais que emergiram na Europa a partir do século XV com o movimento renascentista, culminando no Iluminismo do século XVII, e marcando o declínio da Idade Média. No período medieval, as explicações sobre o

mundo eram fundamentadas em uma visão teocêntrica, que pressupunha Deus (segundo o Cristianismo) como o centro do universo. Nessa perspectiva, os aspectos divinos eram considerados superiores a qualquer tipo de crença ou racionalidade, e explicações que não se baseassem nos preceitos da Bíblia e da Igreja Católica eram consideradas incorretas e pecaminosas. Aqueles que se opunham ao teocentrismo, oferecendo explicações da realidade fundamentadas na ciência e na filosofia, eram muitas vezes acusados de heresia, bruxaria e pecados graves.

Os preceitos e valores disseminados pela Igreja Católica na Idade Média perduraram por aproximadamente dez séculos (do século V ao século XV). Apenas com o advento do Renascimento e o surgimento de uma visão antropocêntrica no século XV, o lugar de destaque da Igreja começou a ser questionado, possibilitando outras formas de compreender a existência dos sujeitos e suas relações com o mundo.

Na Modernidade, com o desenvolvimento da ciência para desvendar os mistérios da natureza, ocorre a transição de uma cultura teocêntrica e metafísica, característica do período medieval, para uma cultura antropocêntrica e secular (Goergen, 2012). No campo da produção de conhecimento, a Modernidade representou o declínio da ortodoxia religiosa como base para a compreensão do universo e a intervenção no mundo, dando lugar à razão, à lógica e ao método científico.

Através do racionalismo como fonte de conhecimento ideal para o desenvolvimento objetiva-se neste período, a libertação das prisões dogmáticas religiosas e dos resquícios mitológicos que ainda se faziam presentes no imaginário popular, tendo na ciência, definitivamente, a última fonte de autoridade (Vieira; Ferronato, 2017. p. 181).

O Renascimento trouxe à tona vários aspectos que contribuíram para a afirmação da racionalidade científica e do sujeito como agente de transformação social. Esse movimento foi o precursor do Iluminismo, que se caracteriza como "o conjunto de ideias, conceitos e valores compartilhados em diversos países por diferentes correntes filosóficas, abrangendo teorias políticas e econômicas, doutrinas jurídicas, reflexões científicas e inspirações artísticas" (Rosa, 2012, p. 18). Com o advento do Iluminismo e o desenvolvimento da ciência, a fé religiosa, até então considerada um meio de conhecimento do mundo e de salvação, teve sua influência progressivamente reduzida, enquanto a razão se fortalecia como base do

conhecimento científico, por meio do qual o sujeito transforma a natureza em busca do progresso.

O racionalismo iluminista, ou a crença na Razão humana, colocava tudo sob nova ótica. A análise dos fatos, a crítica do conhecimento e o reexame de princípios e conceitos eram consequências inevitáveis desse novo entendimento, que buscava fundamentos empíricos e racionais para compreender o Mundo e o Homem (Rosa, 2012, p. 17).

No projeto moderno, a compreensão da história ocorre a partir daquilo que Lyotard (1988) denomina de metarrelato ou metanarrativa. Os grandes relatos, ou metarrelatos, para o autor, caracterizam-se como filosofias da história, sendo discursos explicativos da condição humana em seus aspectos econômicos, sociais e culturais, numa perspectiva universal e estável.

A visão moderna sobre a história estabelece a ideia de uma história universal destacando uma percepção de progresso e evolução como algo contínuo, linear e progressivo. Essa forma de pensar a história tende a unificar as diferentes temporalidades que caracterizam as diversas culturas. Nesse sentido, o tempo na narrativa moderna atua de forma homogeneizadora, e a uniformidade presente nesse discurso civilizatório ocidental vê as diferenças através de um referencial hierárquico.

A principal função dos metarrelatos é a legitimação das práticas sociais. Entende-se, pois, que as grandes narrativas ao longo da história foram responsáveis por estruturar e justificar as instituições sociais, práticas políticas, leis, questões éticas, e o modo de pensar a vida cotidiana e a relação com o outro. Fundamentando-se em Lyotard, os autores Vieira e Ferronato (2017) pontuam que:

As metanarrativas são os modelos explicativos universais, lineares e estáveis, visões totalitárias do mundo construídas a partir de uma filosofia da história, que permitiria conhecer a realidade para uma consequente transformação; uma narrativa além da narrativa. A filosofia então, transforma-se em um meta-discurso legitimador das intenções racionalistas. Os projetos ético políticos enunciam manifestações do “bom e do justo”, sobressaindo o jogo de linguagem científico-tecnológico em detrimento das demais narrativas sociais (Vieira; Ferronato, 2017. p. 181).

A lógica de progresso, pautada na supervalorização da razão e na capacidade do ser humano de dominar a natureza para conduzir a sociedade a um estágio superior, constitui o que é descrito como metarrelato ou metanarrativa. Na

Modernidade, essas metanarrativas estão alicerçadas na construção do indivíduo racional e são caracterizadas pela crença na promessa de um destino pleno e ideal.

Ao longo da construção social e histórica da humanidade, diversas metanarrativas surgiram. Entre elas, podemos mencionar: o relato Cristão, que propõe a salvação do mundo por meio da figura de Jesus Cristo; o relato Iluminista, que prega o progresso através do desenvolvimento da ciência e da razão; o relato Marxista, que propõe a igualdade de classes por meio da revolução da classe trabalhadora; e o relato Capitalista, que defende a emancipação da pobreza por meio do desenvolvimento industrial. Todos esses relatos têm em comum a busca pela realização de um destino de progresso, emancipação e/ou redenção.

El pensamiento y la acción de los siglos XIX y XX están regidos por una Idea (entiendo Idea en el sentido kantiano del término). Esta Idea es la de la emancipación y se argumenta de distintos modos según eso que llamamos las filosofías de la historia, los grandes relatos bajo los cuales intentamos ordenar la infinidad de acontecimientos: relato cristiano de la redención de la falta de Adán por amor, relato aufklärer de la emancipación de la ignorancia y de la servidumbre por medio del conocimiento y el igualitarismo, relato especulativo de la Idea universal por La dialéctica del concreto, relato marxista de la emancipación de la explotación y de la alienación por la socialización del trabajo, relato capitalista de la emancipación de la pobreza por el desarrollo tecnoindustrial. Entre todos estos relatos hay materia de litigio, e inclusive, materia de diferendo. Pero todos ellos sitúan los datos que aportan los acontecimientos en el curso de una historia cuyo término, aun cuando ya no queda esperarlo, se llama libertad universal absoluta de toda la humanidad (Lyotard, 1994, p. 36).¹²

Ao propor a racionalidade científica como forma de explicação dos fenômenos, a perspectiva moderna tinha como objetivo promover o "desencantamento do mundo" — conceito introduzido por Max Weber em sua obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (1905). Esse processo refere-se à gradual substituição de uma visão de mundo permeada por crenças religiosas, mitos e explicações sobrenaturais por uma abordagem racional e científica (Weber, 2004). Assim, a sociedade passou a

¹² O pensamento e a ação nos séculos XIX e XX são regidos por uma ideia (entendo ideia no sentido kantiano do termo). Esta ideia é a da emancipação e é argumentada de diferentes maneiras de acordo com o que chamamos de filosofias da história, as grandes histórias sob as quais tentamos ordenar a infinidad de eventos: história cristã da redenção da culpa de Adão por meio do amor, história iluminista da emancipação da ignorância e da servidão através do conhecimento e do igualitarismo, relato especulativo da ideia universal pela dialética do concreto, relato marxista da emancipação da exploração e alienação através da socialização do trabalho, relato do capitalismo da emancipação da pobreza através do desenvolvimento tecno-industrial. Entre todas essas histórias, há questões de litígio e até mesmo de disputa. Mas todos eles situam os dados fornecidos pelos acontecimentos no curso de uma história cujo fim, mesmo quando já não se pode esperar, é chamado de liberdade universal absoluta de toda a humanidade (Lyotard, 1994, p. 36). (Tradução nossa)

buscar compreensões mais objetivas e baseadas em evidências científicas, em detrimento das crenças religiosas e explicações sobrenaturais. Esse fenômeno não apenas alterou a maneira como as sociedades modernas interagem com o mundo, mas também gerou uma reflexão sobre o papel da ciência, da religião e do conhecimento na vida contemporânea.

Por outro lado, Lyotard (1988) apresenta uma crítica à ciência, questionando sua posição de autoridade na sociedade. Para o autor, a ciência¹³, ao se estabelecer como o principal meio para alcançar o progresso e a emancipação humana, entra em conflito com outras formas de saber e perde o status de narrativa única e universal. Nesse sentido, ela se vê confrontada por outras narrativas, como a teológica, especialmente no que se refere à ideia de salvação.

Esta ideia de progresso tem a marca genética do medievo cristão do qual a modernidade emerge, já que também o cristianismo conta uma história com começo, meio e fim. Segundo esta visão, o passado representa um simples prólogo ao presente que, por sua vez, é apenas o caminho para o futuro melhor. O sentido do passado e do presente, portanto, está no futuro, ou seja, o tempo secular está a serviço do tempo sagrado. O sentido do mundo secular se exaure na conquista da eternidade (Goergen, 2012, p. 152).

Na modernidade, embora a busca por salvação seja realizada por meio da razão e não da fé religiosa, persiste uma lógica metanarrativa comum que subjaz a ambos os sistemas. Isso sugere que, apesar da mudança do paradigma religioso para um enfoque racional e científico, a estrutura de pensamento que organiza e legitima a busca por um propósito maior ou uma verdade fundamental permanece semelhante. Assim, enquanto a forma de buscar a salvação ou a verdade mudou, a estrutura conceitual que sustenta esse empreendimento ainda compartilha certos pressupostos e lógicas fundamentais. Lyotard (1988), ao analisar o conflito da ciência com os relatos, pontua que:

Quando este metadiscurso recorre explicitamente a algum grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, decide-se chamar “moderna” a ciência que a isto se refere para se legitimar. É assim, por exemplo, que a regra do

¹³ A crítica dos autores pós-modernos à ciência refere-se à sua representação dogmática, onde o saber científico é tratado como uma nova “fé”, com status de verdade absoluta e incontestável. Com a crise das metanarrativas, a ciência deixa de ser vista como uma verdade universal e passa a ser compreendida como uma forma de organizar, selecionar e classificar o conhecimento, inserindo-se em um contexto mais plural e relativista. Nesse sentido, a ciência é percebida não mais como detentora de uma verdade única, mas como uma entre várias maneiras de interpretar o mundo.

consenso entre o remetente e destinatário de um enunciado com valor de verdade será tida como aceitável, se ela se inscreve na perspectiva de uma unanimidade possível de mentalidades racionais: foi este o relato das Luzes, onde o herói do saber trabalha por um bom fim ético-político, a paz universal. Vê-se neste caso que, legitimando o saber por um metarrelato, que implica uma filosofia da história, somos conduzidos a questionar a validade das instituições que regem o vínculo social: elas também devem ser legitimadas. A justiça relaciona-se assim com o grande relato, no mesmo grau que a verdade (Lyotard, 1988, p. XV).

Para Lyotard (1988) com a crise dos relatos e conseqüentemente da própria ciência moderna, entram em crise também os conceitos que fundamentam os princípios da modernidade tais como “razão”, “sujeito”, “totalidade”, “verdade”, “progresso”, e nesse sentido, indicam o próprio declínio da modernidade e evidenciam o surgimento de uma condição pós-moderna. Nas palavras do autor:

[...] considera-se “pós-moderna” a incredulidade em relação aos metarrelatos. É, sem dúvida, um efeito do progresso das ciências; mas este progresso, por sua vez, a supõe. Ao desuso do dispositivo metanarrativo de legitimação corresponde sobretudo a crise da filosofia metafísica e a da instituição universitária que dela dependia. A função narrativa perde seus atores, os grandes heróis, os grandes perigos, os grandes périplos e o grande objetivo. Ela se dispersa em nuvens de elementos de linguagem narrativos, mas também denotativos, prescritivos, descritivos etc., cada um veiculando consigo validades pragmáticas. Cada um de nós vive em muitas destas encruzilhadas. [...] Assim, nasce uma sociedade que se baseia menos numa antropologia newtoniana (como o estruturalismo ou a teoria dos sistemas) e mais numa pragmática das partículas de linguagem. Existem muitos jogos de linguagem diferentes; trata-se da heterogeneidade dos elementos. Somente darão origem à instituição através de placas; é o determinismo local (Lyotard, 1988, p. XVI).

Na sociedade pós-moderna, a desarticulação dos discursos metanarrativos favoreceu a valorização dos pequenos relatos. Lyotard (1988) destaca que “o pequeno relato continua a ser a forma por excelência usada pela invenção imaginativa e, antes de tudo, pela ciência” (p. 111).

Enquanto a modernidade priorizava as grandes narrativas, a pós-modernidade se concentra na expressão das experiências cotidianas. Maffesoli (2006) observa que “a grande história dá lugar às pequenas histórias vividas no dia a dia” (p. 273). Essa mudança permitiu que os pequenos relatos se tornassem centrais nas discussões contemporâneas.

No próximo tópico, exploraremos as características da pós-modernidade e a relevância dos pequenos relatos nesse contexto, destacando como essa valorização contribuiu para a visibilidade das discussões sobre gênero e sexualidade.

2.2 A PÓS-MODERNIDADE E A EMERGÊNCIA DOS PEQUENOS RELATOS

A pós-modernidade é assim chamada por Lyotard (1988), Michel Maffesoli (2016) e outros autores, como Gadea (2013), Coelho (2011) e Vattimo (2007), para sinalizar as metamorfoses presentes em diversos âmbitos da sociedade, como no cotidiano, na arte, na arquitetura, na cultura, a literatura, no cinema, etc. Essas transformações nos levam a afirmar, com base nos autores mencionados, que vivemos em uma condição pós-moderna, que exige diferentes perspectivas de análise para a compreensão dos fenômenos da sociedade do século XXI.

O prefixo "pós" remete à ideia de sucessão, referindo-se ao que vem posteriormente. No contexto da pós-modernidade, esse prefixo indica o início de um período histórico que se segue à modernidade, sugerindo um declínio do período moderno. No entanto, a pós-modernidade não se resume a sucessão; caracteriza-se pela saturação dos princípios que regeram a modernidade.

A pós-modernidade não seria apenas uma nova fase no processo dialético da História ou um novo momento na grande marcha do progresso, mas antes, uma sensibilidade específica que sempre renasce em lugares e épocas diferentes [...] que sabe incorporar a catástrofe, a incompletude e o heterogêneo sem querer reduzi-los a qualquer preço (Maffesoli, 2005a, p. 77).

A sociedade pós-moderna se caracteriza por retomar elementos que foram deixados de lado pela racionalidade moderna, como o misticismo, o fútil, o banal, a aparência das coisas, o efêmero, a ambiguidade, a incerteza e o cotidiano, entre outros. Esses elementos foram, em épocas anteriores, colocados na "ala dos fundos" ou jogados para "debaixo do tapete" por meio da criação de instituições sociais modernas, regidas pela lógica da homogeneização, pelas relações hierárquicas e pela perspectiva de desencantamento do mundo.

Com a saturação das categorias que prevaleceram na modernidade, observa-se a efervescência de novos modos de vida que se baseiam essencialmente na

epifanização¹⁴ do corpo e dos sentidos, nas paixões compartilhadas, na vitalidade da vida e na valorização dos diferentes signos de reconhecimento em torno dos quais se formam as tribos. A pós-modernidade inaugura um período de transição do eu para o nós, aspecto fundante das tribos e agrupamentos sociais. Essas tribos não são mais regidas única e exclusivamente pela razão, mas sim movidas por sentimentos, afetos e diversas dimensões não racionais.

Maffesoli (2010, p. 22) rejeita a ideia de atribuir conceitos rígidos aos fenômenos sociais, assim como a de conferir à pós-modernidade “[...] um estatuto conceitual¹⁵”. No entanto, em suas obras, ele nos oferece uma análise do que entende por pós-modernidade. Nesse sentido, Maffesoli (2007b, p. 50) destaca que a pós-modernidade se caracteriza pela "sinergia entre o arcaico e o desenvolvimento tecnológico".

No período moderno, a ciência e a razão se estabeleceram como principais formas de compreender o mundo, levando à marginalização da religião e dos mitos. Já a pós-modernidade se caracteriza por um movimento de reintegração de elementos arcaicos na dinâmica social. Essa revitalização do arcaico é intensificada com o advento da internet, a partir da segunda metade do século XX, e das redes sociais, que se tornam espaços para a expressão de crenças, rituais e narrativas, além de fomentar diferentes formas de pensamento e a formação de comunidades virtuais. Dessa maneira, mitos e práticas religiosas, antes relegados ao passado, adquirem nova relevância no contexto da sociedade em rede.

Essa articulação entre elementos arcaicos e as dinâmicas das redes sociais possibilita que comunidades compartilhem e celebrem suas heranças culturais, reimaginando e adaptando valores e práticas que haviam sido esquecidos. Dessa forma, a internet e as redes sociais não apenas preservam esses elementos arcaicos, mas também renovam o interesse por eles, sinalizando um novo período de reencantamento do mundo. Como Maffesoli (2010, p. 195) afirma, “o reencantamento

¹⁴ Maffesoli aborda a noção de epifanização em especial no Livro “No Fundo das Aparências” (2010). A epifanização do corpo é compreendida pelo como uma manifestação do retorno ao tribalismo e à valorização do presente, onde o sensível e o simbólico ganham importância. Também está relacionada a supervalorização da estética corporal na pós-modernidade, de sociedades que amam o corpo, exaltam-no e valorizam-no.” Em tudo isso, há uma epifanização da forma, uma exaltação do corpo, uma espécie de materialismo espiritual que fundamenta e fortalece o estar-junto” (Maffesoli, 2010, p. 153).

¹⁵ Maffesoli (2008, p. 7) considera que “O conceito busca a verdade. A noção busca a semelhança: olhar longe para trás para olhar longe para frente. Insisto na ideia de superação do conceito pela humildade da noção. No conceito, há algo, fundamentalmente, paranóico. Há uma brutalidade no conceito”.

com o mundo é, pura e simplesmente, um outro modo de dizer o politeísmo dos valores”.

Em uma entrevista realizada em Paris em 2012 e publicada em 2013 no artigo "*Michel Maffesoli: a pós-modernidade se orienta para 'algo de anarquista'*", Maffesoli ressalta que a modernidade se fundamenta em um tripé de valores: “[...] o progresso, o racionalismo e o trabalho” (Barros, 2013, p. 15). Em contrapartida, os pensadores da pós-modernidade questionam e relativizam esses princípios, propondo novas abordagens para entender a sociedade.

Os pensadores que compreendem a atualidade como pós-moderna, em contraposição à lógica de uma história universal e linear, enfatizam a importância do que se vive no presente, defendendo uma atitude despreocupada em relação à criação de algo duradouro e eterno, priorizando, assim, a valorização do momento atual.

Nas sociedades pós-modernas, especialmente a partir da segunda metade do século XX, marcadas por uma aceleração das transformações culturais, tecnológicas e sociais impulsionadas pela globalização e o advento da internet, o presenteísmo transforma a percepção dos valores, promovendo um culto hedonista e utilitarista ao tempo presente.

Esse fenômeno se reflete na busca por benefícios imediatos e resultados de curto prazo, como exemplificado pela valorização do corpo estético, onde a busca por padrões de beleza rapidamente alcançáveis se sobrepõe ao compromisso com o bem-estar a longo prazo. Observa-se também uma crescente transitoriedade nos relacionamentos familiares, com uma ênfase nas experiências efêmeras em detrimento de laços duradouros. Embora o passado não seja descartado e o futuro continue sendo considerado, os teóricos da pós-modernidade, como Maffesoli e Lyotard, observam um crescente apreço pelo 'aqui e agora', pela eternização do instante e pelo *carpe diem*¹⁶.

Com a “falência” dos grandes sistemas explicativos que regeram a modernidade, pode-se propor uma outra lógica do estar-junto, “lógica que não seria mais finalista, voltada para o longínquo, mas, ao contrário, centrada no cotidiano. *Hic et nunc*. Aqui e agora (Maffesoli, 2005a, p. 68).

¹⁶ Frase em latim, popularmente traduzida para colha o dia ou aproveite o momento.

Se os princípios modernos estão ancorados na razão, entendida por Maffesoli (2013, p. 69) como a "deusa mãe" da trindade fundadora da modernidade, as abordagens pós-modernas questionam a ideia de que a razão é única e absoluta. Com uma "nova sensibilidade", baseada na dimensão sensível da razão, as perspectivas pós-modernas contribuem para "[...] desobstruir o caminho habitual das nossas certezas que, progressivamente, acabam se tornando dogmas dos mais esclerosados" (Maffesoli, 2015, p. 15). Nesse contexto, a confiança na razão dogmática cede espaço à incorporação do sensível e da emoção à vida social, reconhecendo os conflitos e as diversas dimensões da existência humana.

A Razão, a propósito, já não é a deusa única que devemos celebrar, mas ela deve aceitar compor o panteão social com outras entidades que veneramos, o corpo, a imaginação onírica, lúdica, e que tem, sobretudo, uma eficácia existencial e concreta, cuja importância não podemos negar (Maffesoli, 2003, p. 146).

Na pós-modernidade, em contraste com a racionalização da modernidade, que se fundamenta em uma razão lógica, científica e instrumental voltada para a eficiência e o controle, os indivíduos passam a basear suas experiências em vivências cotidianas imersas em contextos afetivos, simbólicos e coletivos. A racionalização moderna, focada na objetividade e na busca por sistemas universais e estruturados, dá lugar a uma abordagem mais subjetiva, onde as conexões emocionais e sociais são construídas com base em uma lógica de pertencimento e significados compartilhados.

Nesse novo contexto, as relações humanas se caracterizam por uma compreensão mais fluída e dinâmica, valorizando a experiência sensível e as interações sociais. Essa transformação se reflete na valorização da dimensão afetiva e mítica da vida cotidiana, expressa por meio de rituais, festivais e formas de solidariedade que não são mediadas pela razão, mas pela experiência emocional e simbólica. Segundo Maffesoli (1998; 2000; 2018b), na pós-modernidade, observamos um processo de reencantamento do mundo, onde o sensível e o simbólico ocupam um papel central nas interações sociais e culturais.

Esse reencantamento se manifesta através do ressurgimento de práticas que celebram a experiência coletiva. Eventos como festas de rua, celebrações comunitárias e grupos de apoio refletem uma busca por conexões emocionais e significados compartilhados, contrastando com a individualização e a fragmentação

que marcaram a modernidade. Essa valorização renovada da dimensão simbólica da vida humana torna a experiência existencial compartilhada e a conexão emocional fundamentais para a construção de significados e identidades coletivas, onde o vínculo afetivo e a troca simbólica desempenham papéis centrais na constituição do sujeito pós-moderno.

O trabalho, que na modernidade se caracterizava como meio de apreensão do mundo, domínio da natureza e busca pelo progresso, na contemporaneidade já não se configura como o centro das relações sociais. A pós-modernidade marca o retorno e o enaltecimento do lúdico, do festivo, do sonho, do criativo e do artístico, situando a própria vida como uma forma de arte. Esse politeísmo de valores sinaliza o renascimento de um ideal comunitário, outrora negado pela ênfase na individualidade.

Michel Maffesoli (2010) analisa que há um movimento contemporâneo em direção ao enaltecimento do lúdico, em oposição aos contratos sociais formais e racionais que caracterizaram a modernidade. Ele observa uma valorização crescente de experiências informais, festivas e emocionais que promovem a espontaneidade, a improvisação e a conexão afetiva entre as pessoas, evidenciando que a vida social contemporânea é cada vez mais pautada pela vivência compartilhada e pela busca de experiências significativas imediatas.

O trabalho como realização de si, a política como expressão natural da vida em sociedade, a fé no futuro como motor do projeto individual e social, coisas que estavam na base do “contrato social” moderno, não são mais ressentidas como evidências e não funcionam mais como mitos fundadores. [...] Mas é preciso reconhecer que não é aí que está a “verdadeira” vida, mas sim no particular, no concreto, no próximo, coisas que não adiam a fruição para hipotéticos amanhãs mas, pelo contrário, empenham-se em vivê-la, bem ou mal, aqui e agora, num dado lugar e em dada socialidade (Maffesoli, 1998, p. 305).

Para Maffesoli (2003), essas formas de interação lúdica, como festas de rua, festivais e celebrações coletivas, são fundamentais para a coesão social e a construção de identidades compartilhadas na contemporaneidade. Esse enaltecimento do lúdico não nega a importância dos contratos sociais, mas sugere que a vida social contemporânea também seja enriquecida por uma dimensão emocional e festiva que fortaleça os laços comunitários e culturais.

Se nos valores modernos temos uma supervalorização do “eu”, do indivíduo como mestre do mundo, como o sujeito que constrói a história e o progresso, na pós-

modernidade, assistimos a uma passagem para o “nós”, que emerge no neotribalismo e na efervescência coletiva de “comunidades enraizadas em espaços, reais ou virtuais, que podemos provisoriamente designar pela metáfora da “tribo”” (Maffesoli, 2007b, p. 75).

[...] podemos dizer que o ritmo pós moderno é composto pela conjunção destes fragmentos de intemporalidade; são as diversas formas de lúdico, os múltiplos jogos do imaginário, ou ainda todas as manifestações destes sonhos acordados que pontuam a vida corrente (Maffesoli, 1997, p. 181).

De acordo com Lyotard (1988) a emergência do período pós-moderno é decorrente da crise de conceitos que fundamentam o período moderno, como a razão, sujeito, totalidade, verdade, progresso e principalmente a crise da história e dos relatos, a qual denomina metarrelatos ou metanarrativas.

O autor considera que tais conceitos foram desafiados pela emergência de novas formas de conhecimento e pela fragmentação da experiência contemporânea, que se reflete na diversidade dos modos de existência e na pluralidade de formas de viver e compreender o mundo. A razão, que tradicionalmente guiava a busca por verdades universais e objetivas, já não é capaz de oferecer explicações abrangentes diante da multiplicidade de discursos presentes na sociedade atual — sejam eles políticos, culturais, científicos ou filosóficos. O indivíduo, concebido como uma entidade autônoma e unificada, também foi questionado pela crescente percepção de identidades fragmentadas e fluidas, que se constroem a partir de uma série de experiências diversas e mutáveis. Além disso, a ideia de totalidade e de uma narrativa histórica linear deu lugar à valorização de múltiplos relatos e interpretações, refletindo a complexidade e a relatividade da experiência humana na pós-modernidade.

Lyotard (1988) critica a crença no progresso contínuo e irreversível, argumentando que a história não segue um curso linear de avanço e melhoria. Em vez disso, ele sugere que a história é marcada por rupturas, contradições e contingências.

Com a crítica aos metarrelatos que mobilizaram a história, Lyotard (1988) também estabelece a relativização do conhecimento. O conhecimento, entendido por ele como o conjunto de saberes estabelecidos e legitimados como critérios únicos para a explicação do mundo, perde seu estatuto de verdade absoluta. Isso ocorre à medida que se reconhecem outras e variadas formas de explicação e compreensão

do mundo, que não se limitam a uma única perspectiva. A verdade, antes vista como objetiva e universal, torna-se, assim, uma questão de perspectiva e contexto, refletindo a diversidade de interpretações e a multiplicidade de pontos de vista presentes na sociedade pós-moderna.

A sociedade pós-moderna, na qual Lyotard se insere, surge como um contexto em que a busca por verdades científicas universais e a centralidade da razão — características da modernidade — são desafiadas. A modernidade deu lugar a um cenário no qual diversas narrativas e formas de saber coexistem, sem a pretensão de totalidade. Esse movimento ganha força especialmente a partir da segunda metade do século XX, com o advento da internet, que propiciou novas formas de comunicação, interação e disseminação de conhecimento, ampliando ainda mais as múltiplas perspectivas e narrativas, como as culturais, políticas e sociais, na sociedade contemporânea. Nesse cenário pós-moderno, a verdade científica, embora ainda valorizada, se insere em um conjunto mais amplo de discursos e narrativas que coexistem e se articulam entre si, sem a pretensão de uma totalidade.

Neste contexto de valorização plural de saberes (científicos, culturais, subjetivos), identidades (de gênero, étnicas, sociais) e experiências (individuais, coletivas, digitais), numa perspectiva essencialmente cibernética e informacional, com valores centrados na conectividade, na troca e no compartilhamento de informações e experiências, a pós-modernidade configura-se como o período de emergência dos pequenos relatos. Numa atmosfera de efervescência coletiva e democraticamente fragmentada, a pós-modernidade como um rizoma¹⁷, evidencia a heterogeneidade que outrora foi marginalizada ou banalizada, reiterando a beleza da diversidade cotidiana.

Em contraposição aos metarrelatos, a estética pós-moderna traz à tona a exaltação dos pequenos relatos. Os pequenos relatos caracterizam-se pela fragmentação da história. Como um caleidoscópio¹⁸ a história é constituída por uma

¹⁷ A noção de "rizoma" desenvolvida por Gilles Deleuze e Félix Guattari em suas obras, especialmente em "Mil Platôs" (1995), é uma metáfora que descreve um tipo de pensamento e organização que difere do pensamento hierárquico e linear tradicional. Inspirado pelo rizoma botânico, que é uma estrutura subterrânea de raízes e caules que se espalham horizontalmente, o rizoma filosófico é usado para ilustrar sistemas de pensamento, conhecimento e sociedade que são descentralizados, não lineares e interconectados. A lógica de horizontalidade das relações pós-modernas pode ser ilustrada por um rizoma.

¹⁸ O caleidoscópio é um dispositivo óptico que, ao ser girado, cria padrões simétricos e coloridos a partir de fragmentos refletores. Assim como um caleidoscópio, a história é composta de inúmeras narrativas individuais e coletivas que se entrelaçam e se refletem mutuamente. Cada pequeno movimento ou nova descoberta pode alterar a visão do conjunto, revelando novas formas e significados. Eventos passados,

multiplicidade dionisíaca¹⁹ de acontecimentos em que cada um tem seu centro em si mesmo. Existem conexões históricas, mas não uma linearidade histórica.

Da fragmentação contemporânea surgem as micronarrativas, que constituem-se como formulações ínfimas e independentes, pequenos relatos e dissensos que chegam a conclusões valorizando os microsaberes e as diferenças culturais, pois sozinhas já permitem-se formar uma realidade. Não necessitam da aprovação científica para serem validadas, pois se constroem de forma simbólica e buscam explicar de forma ampla e genérica as práticas sociais. Inverte-se a lógica de subordinação às regras do saber e cria-se uma própria lógica, um próprio jogo de linguagem. A pluralidade dos jogos linguísticos é, portanto, evidenciada, a partir de uma lógica de não-uniformização e do reconhecimento do potencial de fragmentação e até mesmo de incomensurabilidade da linguagem (Vieira; Ferronato, 2017. p. 183).

A valorização e a emergência dos pequenos relatos no contexto da pós-modernidade, apontam para a criação de histórias que não se formulam a partir de leis universais e totalmente intangíveis, mas em toda a sua potência faz sobressair que a realidade é uma sucessão de instantes, ao mesmo tempo eternos e frágeis. Ela não se inscreve na concepção de uma história linear, pelo contrário, mostra que a lógica pós-moderna e de organização dos diferentes grupos, é essencialmente, feita de pequenas histórias “que, progressivamente [...] conseguem dar uma visão global, ou, ainda, determinar as grandes tendências da sociedade em um dado momento” (Maffesoli, 1998, p. 149).

Nessa mesma perspectiva, Vattimo (1992) pontua que já não é possível falar de história como algo universal, para o autor

não há uma história única, há imagens do passado propostas por pontos de vista diversos, e é ilusório pensar que existe um ponto de vista supremo, global, capaz de unificar todos os outros (como seria «a história», que engloba a história da arte, da literatura, das guerras, da sexualidade, etc.) (Vattimo, 1992, p. 9).

ao serem revisitados, ganham novas cores e nuances, dependendo do ângulo de observação e do contexto atual. Essa metáfora ressalta a multiplicidade de perspectivas e a natureza dinâmica da história, onde o passado é constantemente reavaliado e reinterpretado, revelando uma beleza complexa.

¹⁹ A figura de Dioniso é, talvez, o “mito encarnado” contemporâneo, isto é, a figura que garante a cristalização de uma multiplicidade de práticas e fenômenos sociais que, sem isso, seriam incompreensíveis. E essa figura emblemática é, essencialmente, estética, o que quer dizer que favorece e conforta as emoções e as vibrações comuns. Saber “dionisíaco” é aquele que reconhece essa ambiência emocional, descreve seus contornos, participando, assim, de uma hermenêutica social que desperta em cada um de nós o sentido que ficou sedimentado na memória coletiva (Maffesoli, 1998, p. 193).

A valorização das pequenas narrativas, sob influência do avanço tecnológico e da internet, ganha visibilidade no cenário da pós-modernidade, momento em que ocorre o enaltecimento e a valorização cotidiana das pautas de grupos invisibilizados na história moderna, como mulheres, gays, lésbicas, negros(as), entre outros.

Esses pequenos relatos destacam-se pela sua natureza contingente e plural, reconhecendo múltiplas perspectivas e verdades contextuais. Eles refletem uma sensibilidade em relação às vozes marginalizadas, culturas consideradas subalternas e experiências individuais que não se encaixam nos moldes das grandes narrativas, promovendo uma visão mais inclusiva e descentralizada da história, identidade e conhecimento na pós-modernidade.

A valorização dos pequenos relatos é perceptível em diversas áreas do conhecimento, como artes, literatura, música e cinema, que frequentemente abordam questões da vida cotidiana. Esses relatos não apenas capturam nuances da vida diária, mas também oferecem uma perspectiva íntima e pessoal que contrasta com as narrativas universais e totalizadoras.

A abordagem de temas circunscritos às experiências do cotidiano e ao intimismo do entorno doméstico nem sempre foi valorizada na história. Na perspectiva racionalista, os temas do cotidiano foram considerados hierarquicamente inferiores em vários momentos históricos. “Para as teorias modernas, a vida cotidiana, no que tem de concreta, de arraigada, é essencialmente alienada” (Maffesoli, 2003, p. 55). No entanto, na pós-modernidade, o cotidiano “[...] é como um território onde se enraízam as alegrias e as amarguras que, na sua banalidade, escapam amplamente ao olhar dos críticos de todos os horizontes, os quais, na busca da sociedade perfeita, sempre ignoram as satisfações mais simples” (Maffesoli, 2005a, p. 53).

Especialmente a partir dos anos 1960 e 1970, as chamadas "minorias" passaram a se fazer ouvir com mais intensidade, questionando teorias e conceitos estabelecidos e questionando práticas sociais estabelecidas. Nesse período, emergiu uma série de lutas protagonizadas por grupos sociais marginalizados ao longo da história. Além do aspecto político da luta por direitos, as expressões e manifestações desses grupos tinham, “pelo menos inicialmente, o objetivo de tornar visíveis ‘outros’ modos de viver — os seus próprios modos, suas estéticas, suas éticas, suas histórias, suas experiências e suas questões” (Louro, 2008a, p. 20).

É nesse contexto, com a emergência do período pós-moderno, marcado pela incredulidade em relação aos metarrelatos e pela valorização dos pequenos relatos,

que o debate sobre gênero e sexualidade ganhou maior visibilidade. A ênfase nesses pequenos relatos contribuiu para a ampliação do debate, permitindo que perspectivas antes invisibilizadas passassem a ser reconhecidas. Com o declínio das metanarrativas, emergiram novas vozes que desafiam as normas estabelecidas de identidade, sexualidade e família.

A pluralidade de relatos pessoais e experiências individuais passou a ser reconhecida como essencial para compreender a complexidade das questões relacionadas às identidades e à sexualidade, criando um espaço mais receptivo às discussões sobre diversidade de gênero, identidades fluidas e variadas expressões sexuais. Esse movimento não apenas ampliou as possibilidades de representação e expressão nas artes, na mídia e na cultura popular, mas também impulsionou avanços significativos na luta por direitos e igualdade para mulheres e para as comunidades LGBTQIA+ ao redor do mundo. Além disso, possibilitou o questionamento dos arranjos familiares tradicionais e a reconfiguração das normas sociais que os sustentam.

No entanto, essas mudanças não ocorreram de forma isolada, estando interligadas a um processo mais amplo de transformação social. Esse processo envolveu uma reconfiguração das relações de poder, a reavaliação de normas e valores profundamente enraizados, e o questionamento de estruturas que historicamente marginalizavam grupos e identidades não hegemônicas. Tais transformações refletiram uma busca crescente por maior liberdade individual, justiça social e igualdade, o que gerou uma reestruturação das práticas sociais e das instituições que regulavam a convivência e os comportamentos coletivos. Nesse contexto, a redefinição da família e das relações familiares passou a ser um campo de disputas e negociações, onde novas formas de vínculo e coabitação desafiaram as concepções tradicionais. No próximo tópico, detemo-nos a discutir sobre a família no contexto da modernidade e da pós-modernidade, explorando como essas mudanças impactaram as dinâmicas familiares contemporâneas.

2.3 A HISTÓRIA DA FAMÍLIA NA SOCIEDADE

A história da família é complexa e reflete as transformações sociais, econômicas e culturais pelas quais as sociedades humanas passaram ao longo dos séculos. Para entender as características da família na modernidade e pós-

modernidade, é fundamental primeiro traçar um breve panorama histórico de como essa instituição se constituiu.

De acordo com Engels (1984), em sua obra “*A origem da família, da propriedade privada e do Estado*”, escrita com base nas pesquisas do antropólogo Lewis H. Morgan, a história das sociedades humanas pode ser dividida em três grandes etapas: o Estado Selvagem, a Barbárie e a Civilização. Cada uma dessas etapas é subdividida em fases inferior, média e superior, refletindo o desenvolvimento das relações sociais e econômicas ao longo do tempo.

Nessa fase inicial, a organização social era fundamentada na *gens*. A gens foi a base da organização social para a maioria dos povos bárbaros, servindo de fundamento para a transição rumo à civilização, especialmente nas culturas grega e romana. A gens era uma forma de organização familiar ou clânica, que estruturava as relações sociais e legais desses povos. Na Grécia e em Roma, essa estrutura foi adaptada e evoluiu, influenciando diretamente a formação de sociedades mais complexas e civilizadas. Do período primitivo até a civilização e o estabelecimento da monogamia, Engels (1984) cita três formas de organização familiar: a família consanguínea, a família punaluana e a família sindiásmica.

A família consanguínea é considerada o primeiro tipo de organização familiar, caracterizada pela ausência de restrições ao incesto, onde irmãos carnais e colaterais formavam núcleos familiares. Cada geração de irmãos constituía uma nova família, e havia possibilidade de relações incestuosas entre pais e filhos. Com a proibição do incesto, surgiu a família punaluana, na qual grupos de irmãs se uniam a grupos de maridos sem laços de parentesco, e a paternidade e maternidade eram compartilhadas entre todos os membros da família.

Com o tempo, essas estruturas foram se modificando. Na família sindiásmica, o casamento já era mais individualizado, embora comportasse peculiaridades, como a aceitação do adultério masculino. Essas formas mais coletivas de organização familiar começaram a ser transformadas à medida que a humanidade avançava no domínio sobre a natureza, especialmente com o surgimento da pecuária e da agricultura.

Engels (1984) pondera que o desenvolvimento da agricultura e da pecuária trouxe uma nova divisão do trabalho, a especialização de tarefas e o surgimento de novas formas de propriedade. Antes coletivas, as terras e os recursos naturais foram gradualmente transformados em propriedade privada, resultando em profundas

mudanças nas relações sociais. A centralização do poder econômico e social nas mãos dos homens levou à ascensão do patriarcado. A propriedade passou a ser transmitida de pai para filho, consolidando a família monogâmica como a principal unidade social e econômica.

Na família monogâmica, os laços conjugais tornam-se mais estáveis e não poderiam ser rompidos livremente por qualquer um dos cônjuges. Apenas o homem teria o poder de separar-se de sua esposa, além de desfrutar do direito à infidelidade conjugal, que era tolerada pela sociedade e, em alguns casos, até sancionada por leis, como no Código de Napoleão. Por outro lado, se a mulher tentasse exercer comportamentos sexuais fora do casamento seria punida com severidade maior do que em períodos anteriores.

As transformações sociais alteraram as dinâmicas familiares ao longo do tempo. A família monogâmica é característica da modernidade, sendo constituída tanto pela ascensão do capitalismo quanto pelos valores patriarcais que se consolidaram nas sociedades ocidentais.

2.3.1 A família na modernidade

A modernidade é um período marcado por intensas transformações sociais, econômicas e culturais. Caracterizado pela construção da história a partir de metarrelatos ou metanarrativas, este período também trouxe uma significativa reconfiguração das estruturas familiares. O tema da família na modernidade gerou ampla reflexão sociológica e filosófica, sendo profundamente impactado por essas mudanças.

Philippe Ariès (1986) aponta que, até o século XVII, a vida familiar era essencialmente pública, sem uma real separação entre o espaço social e o privado. A partir do século XVIII, com as transformações sociais e a consolidação da sociedade privada, essa dinâmica alterou-se. A vida familiar começou a valorizar cada vez mais a privacidade, e as famílias se afastaram do convívio social mais amplo, confinando-se a um espaço limitado e mais íntimo. Ariès (1986) destaca que esse novo senso de privacidade influenciou não apenas a dinâmica familiar, mas também a organização dos espaços. Assim, surgiu a casa moderna, caracterizada pela independência dos cômodos, que eram utilizados de forma mais específica, refletindo o desejo de

intimidade e isolamento. Essa transformação, inicialmente restrita à burguesia e à nobreza, representou uma das mudanças mais marcantes na vida cotidiana.

No século XVIII, a família começou a manter a sociedade à distância, a confiná-la a um espaço limitado, aquém de uma zona cada vez mais extensa de vida particular. A organização da casa passou a corresponder a essa nova preocupação de defesa contra o mundo. Era já a casa moderna, que assegurava a independência dos cômodos fazendo-os abrir para um corredor de acesso. Mesmo quando os cômodos se comunicavam, não se era mais forçado a atravessá-los para passar de um ao outro. Já se disse que o conforto data dessa época: ele nasceu ao mesmo tempo que a intimidade, a discrição, e o isolamento, e foi uma das manifestações desses fenômenos. Não havia mais camas por toda a parte. As camas eram reservadas ao quarto de dormir, mobiliado de cada lado da alcova com armários e nichos onde se expunha um novo equipamento de toalete e de higiene (Ariès, 1986, p. 265).

Além da reorganização do espaço, houve uma separação mais clara entre a vida pública e privada, o que proporcionou mais espaço para a intimidade familiar, agora restrita a um núcleo reduzido de pai, mãe, filhos e filhas dentro de um contexto heterossexual. Com essa configuração familiar, a saúde e a educação tornaram-se as principais preocupações dos pais, que passaram a se dedicar intensamente à formação e ao futuro de suas crianças.

O conceito de família moderna passou a ser visto como uma instituição central para a organização social, desempenhando um papel fundamental na socialização, especialmente da criança. Segundo Ariès (1986), o sentimento de infância, tal como o conhecemos hoje, é uma invenção social deste período. A educação moral e a proteção dos filhos tornaram-se funções essenciais da família na modernidade.

Friedrich Engels (1984) analisou essa estrutura familiar sob a ótica do capitalismo, argumentando que o casamento burguês e a monogamia estavam intimamente ligados à propriedade privada. Para Engels, a monogamia surgiu como uma forma de garantir a transmissão hereditária da riqueza, perpetuando as divisões de classe e a opressão dentro da família.

A monogamia nasceu da concentração de grandes riquezas nas mesmas mãos - as de um homem - e do desejo de transmitir essas riquezas, por herança, aos filhos deste homem, excluídos os filhos de qualquer outro. Para isso era necessária a monogamia da mulher, mas não a do homem; tanto assim que a monogamia daquela não constituiu o menor empecilho à poligamia, oculta ou descarada, deste (Engels, 1984, p. 82).

Engels (1984) observa que, na família nuclear moderna, a mulher ocupava uma posição subordinada, frequentemente tratada como uma extensão da propriedade do homem. Essa dinâmica reforçava a divisão sexual do trabalho, consolidando o patriarcado e limitando a participação feminina fora do espaço doméstico. Ele destaca que "com a família patriarcal e, ainda mais, com a família individual monogâmica [...] o governo do lar se transformou em serviço privado; a mulher converteu-se em primeira criada" (Engels, 1984, p. 80).

Além dessa subordinação feminina, as relações familiares eram marcadamente hierárquicas em outros aspectos, abrangendo o controle sobre os filhos e filhas. O patriarca não apenas decidia sobre as questões materiais, mas também exercia autoridade sobre as decisões relacionadas à educação, profissão e até às escolhas afetivas e sexuais dos filhos e filhas. Segundo Hironaka (2006, p. 163), "ao chefe da família estava incumbido o poder de decidir o grau de instrução, ou a profissão, bem como as escolhas sexuais e afetivas de todos aqueles que a ele se encontravam relacionados, sob dependência familiar." Dessa forma, a estrutura familiar moderna reforçava um sistema de poder centralizado no pai, o qual restringia a autonomia de todos os membros da família.

As instituições religiosas, especialmente as de base cristã, desempenharam um papel fundamental na legitimação dessa organização familiar. Através de preceitos bíblicos, valores como o casamento, a monogamia, a submissão feminina e a heterossexualidade foram reafirmados, sustentando a estrutura da família nuclear.

A divisão entre o espaço público e o privado foi uma característica marcante nas sociedades modernas, especialmente a partir do século XIX. Nessa configuração, o espaço público era associado ao mundo do trabalho, da política e da participação social, sendo atribuído quase exclusivamente aos homens. Eles eram vistos como os responsáveis por prover financeiramente e representar a família na esfera pública, enquanto o espaço privado, relacionado ao ambiente doméstico, era atribuído às mulheres, cujo papel principal era cuidar da casa e dos filhos. Essa separação não apenas restringia a atuação das mulheres à vida doméstica, mas também reforçava uma hierarquia de poder e valor social, onde o trabalho público, predominantemente masculino, era mais valorizado do que o trabalho doméstico, predominantemente feminino.

Essa divisão refletia papéis de gênero fixos e desiguais: os homens eram associados à racionalidade, autoridade e ação no mundo, enquanto as mulheres eram

vistas como responsáveis pelas emoções, cuidado e reprodução. Esse modelo consolidou historicamente a ideia de que o homem é o provedor e a mulher, a cuidadora, estabelecendo um sistema patriarcal que limitava os direitos e oportunidades das mulheres, além de invisibilizar práticas e sujeitos que não se enquadravam no modelo estabelecido. O modelo familiar moderno, que celebra a monogamia heterossexual em um sistema centrado na aliança legítima, caracteriza uma divisão bem delimitada de papéis a partir do gênero, apresentada como biologicamente natural. Nesse viés, a lógica de uma identidade fixa de gênero é uma característica intrínseca da família moderna.

Essa forma de organização social é, na verdade, mais do que normal, ela é tomada como natural. Processa-se uma naturalização — tanto da família como da heterossexualidade — que significa, por sua vez, representar como não-natural, como anormal ou desviante todos os outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer a sexualidade (Louro, 2010, p. 134).

Na família moderna, a sexualidade frequentemente emergiu como um tema envolto em tabus e segredos, sendo tratada como algo que deveria ser incessantemente guardado. Foucault (1988) pontua que, no contexto da família a partir do século XVII,

A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este status e deverá pagar as sanções (Foucault, 1988, p. 9-10).

Esse entendimento restritivo levou à construção de narrativas que criminalizavam ou silenciavam discussões sobre o desejo e a sexualidade, criando um ambiente de inibição e repressão. As normas sociais impuseram expectativas rígidas em relação ao comportamento sexual, reforçando a ideia de que a sexualidade era uma área a ser precavida e controlada.

A afirmação de uma sexualidade que nunca fora dominada com tanto rigor como na época da hipócrita burguesia negociante e

contabilizadora é acompanhada pela ênfase de um discurso destinado a dizer a verdade sobre o sexo, a modificar sua economia no real, a subverter a lei que o rege, a mudar seu futuro. O enunciado da opressão e a forma da pregação referem-se mutuamente; reforçam-se reciprocamente (Foucault, 1988, p. 13).

Em síntese, a família moderna representa uma transformação significativa em relação aos modelos anteriores, ajustando-se às novas exigências sociais e culturais. Com ênfase na configuração nuclear, composta por pai, mãe, filhos e filhas, essa organização familiar destaca-se pela valorização da privacidade e da intimidade, além de reforçar a rígida divisão de papéis de gênero, em que o homem é frequentemente visto como o provedor financeiro, enquanto a mulher assume o papel de cuidadora doméstica. As relações dentro da família moderna eram hierárquicas, não apenas para a mulher, que ocupava uma posição subordinada ao marido, mas também para os filhos, que deviam obediência à figura paterna. O ambiente familiar também se consolidou como um espaço onde tópicos relacionados a gênero e sexualidade eram, muitas vezes, envoltos em proibições, silêncios e tabus refletindo uma cultura que priorizava a heterossexualidade e a monogamia como padrões normativos.

Apesar de a estrutura nuclear ter se estabelecido como o modelo predominante, a função da família e as configurações familiares continuam a se transformar, refletindo as mudanças nas dinâmicas sociais e enfrentando os desafios contemporâneos, como a crescente diversificação de arranjos familiares e o debate sobre as variadas expressões de gênero e sexualidade.

2.3.2 A família na pós-modernidade

A pós-modernidade é marcada pela saturação dos princípios que fundamentaram a modernidade, refletindo uma crítica às verdades universais e absolutas que outrora estruturavam a sociedade. Nesse novo contexto, há uma valorização dos pequenos relatos e o questionamento das metanarrativas, sinalizando transformações em vários âmbitos, incluindo novas perspectivas sobre a instituição familiar.

Caracterizada como uma entidade estável e homogênea, estruturada em torno do modelo nuclear patriarcal, a família moderna passou a ser objeto de novos olhares que desafiam suas definições. As grandes certezas que sustentavam a estrutura familiar tradicional, como a constituição exclusivamente composta por pai, mãe e

filhos, e a concepção do casamento heterossexual como a única forma legítima de união, começaram a ser questionadas. A noção de que as funções de gênero dentro da família devem ser rigidamente definidas, com o homem como provedor e a mulher como cuidadora, também passou a ser alvo de críticas. As mudanças econômicas desempenharam um papel fundamental ao possibilitar a entrada da mulher no mercado de trabalho fora do lar.

Essas convicções, que influenciaram a compreensão da família durante a modernidade, vêm sendo desafiadas por movimentos sociais que destacam a possibilidade de diferentes arranjos familiares e formas diversificadas de convivência. Nesse contexto, movimentos feministas e LGBTQIA+ desempenham um papel crucial na desestabilização e questionamento das normativas de gênero e sexualidade pautadas na perspectiva binária e heterossexual, ampliando as possibilidades de pensar a vivência das relações familiares.

A emergência de diferentes modelos familiares, como as famílias monoparentais, homoafetivas, reconstituídas, ou de indivíduos solteiros que optam pela adoção, entre outros, evidencia a necessidade de reavaliar as certezas tradicionais à luz das experiências vividas e das novas realidades sociais. Segundo Vaitsman (1994, p. 19), "o que caracteriza a família e o casamento numa situação pós-moderna é justamente a inexistência de um modelo dominante, seja no que diz respeito às práticas, seja enquanto um discurso normatizador das práticas". A afetividade também passa a ter um papel central na reconfiguração da família, sendo "o grande parâmetro modificador das relações familiares", onde o verdadeiro elo entre as pessoas consubstancia-se no afeto (Hironaka, 2006, p. 155).

Com o questionamento do modelo familiar moderno e a compreensão da transitoriedade das identidades, as estruturas familiares tornam-se mais flexíveis e passageiras. A dinâmica pós-moderna, baseada em valores que priorizam o querer viver e estar junto, favorece relações sociais mais fluidas e provisórias. Esse movimento rompe com as expectativas pré-estabelecidas de papéis familiares, refletindo uma maior aceitação da diversidade e da pluralidade nas configurações familiares.

O aumento do divórcio é um indicador significativo dessa transformação, pois revela a disposição das pessoas em buscar novos caminhos quando os relacionamentos não atendem às suas necessidades emocionais ou expectativas pessoais. Além disso, relacionamentos abertos e passageiros, que desafiam a

tradicional concepção de exclusividade afetiva, emergem como alternativas viáveis, permitindo que os indivíduos explorem diversas formas de intimidade e conexão. Nesse sentido, a pós-modernidade "traz a novidade da valorização do prazer e o desassocia da noção de dever, fragilizando a fortaleza moralizadora dos séculos precedentes" (Hironaka, 2006, p. 160).

A desconstrução dos papéis sociais baseados no gênero também se torna evidente, uma vez que tanto homens quanto mulheres se sentem encorajados a assumir funções que antes eram rigidamente atribuídas, promovendo uma distribuição mais equitativa das responsabilidades familiares.

Um fenômeno interessante a ser observado em relação as famílias pós-modernas é que

Os filhos já não saem de seus lares originais tão logo deixem a adolescência, como foi comum no modelo de família imediatamente anterior a esse. Aquela expectativa que corria alegremente, há bem poucas décadas, a favor do momento de se alcançar a maioridade, já não se repete hoje, e os filhos se tornam adultos sem passar para a idade adulta [...] a maioria dos casos, pais e filhos convivem bem e os pais reconhecem o direito dos filhos a uma vida pessoal (e mesmo sexual), ainda que em situação de coabitação familiar (Hironaka, 2006, p. 164, 165).

As relações hierárquicas dentro da família também passaram por mudanças significativas, com as antigas normas de obediência sendo substituídas por novos paradigmas baseados no afeto, no amor, na cooperação e na proteção mútua (Hironaka, 2006).

Com o desenvolvimento tecnológico e os avanços da internet, novas formas de interação surgem, dando forma a identidades que não seguem padrões predefinidos, mas que são fluidas e em constante transformação. Portanto, enquanto a modernidade se baseava em grandes discursos que estruturavam a família como uma unidade estável e homogênea, a pós-modernidade introduz um ambiente de pluralidade e fragmentação. A família patriarcal passa a coexistir com uma série de diferentes formas de organização familiar, onde as relações são menos permanentes e mais adaptáveis, refletindo as mudanças nas concepções de gênero, sexualidade e poder na sociedade contemporânea. Essa nova realidade reconfigura a família como um espaço de experimentação e reinvenção, em constante diálogo com as transformações sociais e culturais em curso.

A partir da definição do pós-moderno como total aceitação da efemeridade, da fragmentação, da descontinuidade e do caótico, da mistura de códigos e de mundos, pode-se afirmar o seguinte: em diferentes partes da sociedade contemporânea, a concepção moderna de casamento e de família, fundada no individualismo patriarcal, passou a conviver com uma concepção pós-moderna, na qual a heterogeneidade, a efemeridade, a contextualidade de padrões e comportamentos tornaram-se traços dominantes e legítimos (Vaitsman, 1994, p. 51).

A noção de efemeridade e a valorização do prazer são características marcantes da pós-modernidade, inclusive no campo da sexualidade. O corpo, exaltado como objeto de prazer, passa a ser visto de forma estética e hedonista. O sexo deixa de estar vinculado predominantemente à reprodução e passa a ser associado ao prazer tanto para homens quanto para mulheres, promovendo uma nova dinâmica nas experiências de sexualidade. Nesse sentido, a transformação no mundo sexual se intensifica, refletindo as novas perspectivas de liberdade e autonomia sobre o corpo e o desejo.

A corporeidade assume um papel central nas relações sociais, sendo frequentemente associada à identidade e à autoexpressão. O corpo torna-se um espaço de contestação e afirmação, onde os indivíduos exercem seu direito de explorar e afirmar suas sexualidades de maneira plural e diversificada. A cultura da imagem e das redes sociais amplifica essa tendência, criando um ambiente em que a aparência física e a performance sexual são constantemente negociadas e exibidas. Nesse contexto, surgem novas formas de viver o corpo, como a prática de tatuagens, piercings e outros modificadores corporais, que são frequentemente utilizados como expressões de identidade pessoal e resistência às normas sociais.

A flexibilização das normas de gênero também contribui para a redefinição da corporeidade, uma vez que pessoas se sentem cada vez mais à vontade para transgredir as expectativas associadas a seus gêneros. Assim, a sexualidade se torna um campo de experimentação e descoberta. Essa nova abordagem ao corpo e à sexualidade não apenas enriquece as vivências pessoais, mas também desafia e expande as concepções sociais sobre o que significa ser humano na contemporaneidade, confrontando diretamente o modelo de família estabelecido na modernidade.

Após a discussão sobre a família na modernidade e na pós-modernidade, destacando as transformações nas suas estruturas e configurações, o próximo tópico se dedicará a uma análise sobre o debate histórico em torno das categorias gênero e

sexualidade. Nesse contexto, buscaremos compreender como a instituição familiar se posicionou diante dessas questões, analisando as mudanças nas concepções de gênero e as novas dinâmicas de sexualidade que influenciaram as relações familiares.

2.4 ONDE ESTÁ A FAMÍLIA NA HISTÓRIA DO DEBATE ACADÊMICO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE?

Os debates acadêmicos sobre gênero e sexualidade começaram a se estruturar de maneira sistemática no século XIX, expandindo-se no início do século XX. Inicialmente, os estudos centraram-se na sexualidade, não se falava em gênero. E em geral “[...] as disciplinas ou as formas de pensamento que tradicionalmente se ocuparam mais de perto da (sexualidade) foram aquelas de caráter ético ou normativo/terapêutico: o catolicismo, a medicina e a psicanálise” (Loyola, 1998, p.4).

As teorias psicológicas e psicanalíticas, como as propostas por Sigmund Freud, exploraram a complexidade da sexualidade humana. Em *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (2016), Freud argumenta que a sexualidade é uma força central na vida humana, impactando tanto comportamentos quanto processos mentais. Seus conceitos, como libido e os estágios do desenvolvimento psicosexual, além de temas como o complexo de Édipo e a repressão sexual, continuam a influenciar os estudos contemporâneos.

Ribeiro (2009) destaca que, na Antiguidade, as discussões sobre sexualidade eram frequentemente representadas nas artes, como esculturas, pinturas e literatura, refletindo uma diversidade de práticas e expressões. Civilizações como as gregas e romanas viam a sexualidade de maneira multifacetada, praticando uma ampla gama de comportamentos sexuais. “Em 3200 a.C., os primeiros povos da Mesopotâmia já esculpiam estátuas com destaques para os órgãos genitais femininos e, na Grécia, no século VII a.C., era comum vasos e cálices terem pinturas e desenhos retratando relações sexuais” (Ribeiro, 2009, p. 131).²⁰

²⁰ Michel Foucault aborda a questão da sexualidade na Grécia Antiga em seu livro "História da Sexualidade, Volume 2: O Uso dos Prazeres" (1984). Ele contesta a visão de que os gregos tinham uma liberdade sexual irrestrita ou uma aceitação plena de todas as formas de expressão sexual. Em vez disso, Foucault argumenta que a sexualidade na Grécia Antiga era regulada por práticas e normas específicas que refletiam as preocupações morais e éticas da sociedade da época. Foucault examina como a sexualidade estava integrada em diferentes instituições sociais, como o contexto da educação dos jovens.

Na Idade Média, a Igreja Católica assumiu o controle do discurso sobre a sexualidade na Europa, determinando quais práticas eram permitidas ou proibidas. Foucault, em *História da Sexualidade, Volume I: A Vontade de Saber* (1988), discute como a sexualidade foi objeto de intensa vigilância e regulamentação pelas instituições cristãs, empregando práticas de confissão, disciplina e controle moral. Nesse contexto, a família, sob a forte influência da moral cristã, tornou-se o espaço central para a reprodução dessas normas, com a sexualidade rigidamente regulada, enfatizando a castidade, a procriação e o casamento heterossexual. A família foi vista como guardiã dos valores cristãos, responsável por garantir que as normas morais fossem seguidas, especialmente na educação dos filhos, perpetuando o modelo de uma família heterossexual e patriarcal.

Los conceptos tradicionales cristianos del comportamiento sexual, por ejemplo, dependen de ciertas suposiciones acerca de la naturaleza humana: que es incorregible o corrupta, que la división de los sexos está predeterminada, que la actividad sexual sólo se justifica por la reproducción o el amor. Estas creencias están establecidas en un conjunto de textos: interpretaciones y comentarios bíblicos, derecho canónico, sermones. Se generalizan a través de un lenguaje de certeza y moralidad, que separa a los pecadores de los redimidos, a los morales de los inmorales (Weeks, 1998, p. 60).²¹

A partir do Renascimento, no século XV, e ao longo da modernidade, o racionalismo e o avanço da ciência trouxeram novos questionamentos sobre o corpo e a sexualidade. Diante da “necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (Foucault, 1988, p. 28), o corpo e a sexualidade tornaram-se preocupações generalizadas para especialistas. Embora a Igreja Católica mantivesse o controle moral sobre as práticas sexuais, a medicina começou a se interessar pelos aspectos biológicos da concepção e da gravidez.

No século XVIII, a medicina direcionou seu foco para a higiene das cidades e o desenvolvimento urbano, vinculando a sexualidade à saúde pública. Assim, a família tornou-se, mais do que nunca, o local onde as normas sobre sexualidade deveriam

²¹ Os conceitos cristãos tradicionais de comportamento sexual, por exemplo, dependem de certos pressupostos sobre a natureza humana: que é incorrigível ou corrupta, que a divisão dos sexos é predeterminada, que a atividade sexual é justificada apenas pela reprodução ou pelo amor. Essas crenças estão estabelecidas em um conjunto de textos: interpretações e comentários bíblicos, direito canônico, sermões. Eles são generalizados através de uma linguagem de certeza e moralidade, que separa os pecadores dos redimidos, o moral do imoral (Weeks, 1998, p. 60 - tradução nossa)

ser preservadas para garantir o bem-estar social e moral, consolidando-se como o espaço central de regulação, preservação e reprodução das normas sociais e sexuais.

Com o avanço da modernidade e o fortalecimento da burguesia no século XIX, a medicina estabeleceu-se como a principal autoridade na definição e regulação da saúde sexual, assim como das práticas consideradas normais ou patológicas. O desenvolvimento de ciências médicas, como a psiquiatria e a ginecologia, promoveu teorias sobre a sexualidade humana, buscando classificar e diagnosticar comportamentos sexuais. Nesse contexto, conceitos como a histeria feminina e a homossexualidade foram categorizados como distúrbios médicos que requeriam tratamento, refletindo as normas sociais e morais vigentes.

A Medicina do século XIX, então, institucionalizou o saber sexual, criando a Sexologia e estudando os desvios sexuais e as doenças que teriam sua etiologia nas práticas sexuais consideradas inadequadas ou fora da norma. Era uma Medicina que lidava com a definição, a identificação, a classificação e o tratamento dos aspectos patológicos da sexualidade. [...] A Medicina deste período voltou-se para a sexualidade e a normatizou, transformando interditos e regras sexuais em postulados científicos. O erotismo cedia lugar à Biologia da Reprodução e as práticas sexuais passaram a ser reguladas a partir de seu objetivo maior (ou único): a reprodução (Ribeiro, 2009, p. 132).

A institucionalização da sexologia reforçou a ideia de que a família era central para a reprodução das normas sexuais e de gênero. O comportamento sexual adequado e a preservação da vida humana eram vistos como responsabilidades primordiais da família, com as práticas sexuais sendo reguladas nesse contexto. Assim, a educação sexual visava garantir a manutenção de famílias saudáveis, consolidando a família como a principal reprodutora das normas sociais e sexuais.

No Brasil, a institucionalização dos saberes sexuais ocorreu na primeira metade do século XX e a Medicina dessa época fundamentava-se nos autores europeus. Mas as especificidades raciais do povo brasileiro – mais caboclo do que europeu – forneceram elementos para que aqui se desenvolvessem propostas baseadas no Higienismo e na Eugenia, que visavam à pureza moral e cívica da sociedade brasileira, ou, em outras palavras, a regeneração física e moral da população. Ou seja, a institucionalização dos saberes sexuais no Brasil foi feita por médicos formados no ideal higiênico e eugênico. A sexualidade passa a ser estudada a partir do que preconizava o higienismo: uma saúde sexual implicava na existência de indivíduos mentalmente saudáveis. Melhores cidadãos seriam formados se lhes fossem asseguradas possibilidades para que tivessem comportamentos e atitudes que

resultasse em indivíduos sadios mental e fisicamente (Ribeiro, 2009, p. 134).

Dessa forma, o debate sobre gênero e sexualidade não apenas se consolidou no espaço acadêmico, mas também teve um impacto significativo nas práticas familiares e sociais, refletindo a complexidade das interações entre as normas sociais, a saúde e a educação.

É somente na segunda metade do século XX, com o crescimento dos movimentos feministas e a luta pelos direitos civis das mulheres, que as pesquisas acadêmicas sobre gênero ganham um impulso significativo. Disciplinas como a sociologia e a antropologia passaram a contribuir de maneira substancial para o desenvolvimento teórico e empírico desse campo. Até então, os estudos estavam centrados principalmente na sexualidade, mas o surgimento do debate sobre gênero trouxe à tona suas dimensões sociais, históricas e culturais, consolidando-o como uma área de estudo de destaque que reflete a efervescência da condição pós-moderna.

A inclusão do debate sobre diversidade sexual e de gênero no espaço acadêmico ocorreu, em meados dos anos 1970, em grande parte por pressão de grupos politicamente atuantes de feministas, de lésbicas e gays; assistimos, então, no plano internacional, à criação dos departamentos de Estudos da Mulher e, posteriormente, à dos Estudos de Gênero e dos Estudos Gays e Lésbicos em universidades americanas: tratava-se, na origem, de criar alternativas e formas de resistência aos sintomas de sexismo, machismo e homofobia que ainda hoje atuam de forma profunda ou invisível nas mais democráticas das nossas sociedades. Dessa forma, temas de teor "transgressivo" - se nos permitem as aspas - penetraram discretamente, mas com insistência, no território rarefeito da pesquisa acadêmica, onde fincaram suas âncoras (Fontes, 2008, p. 13).

O feminismo, como movimento social organizado, ganhou visibilidade no Ocidente no século XIX, com a luta das mulheres pelo direito ao voto, conhecido como sufrágio, caracterizando a primeira onda do feminismo. Entretanto, é na segunda onda, no final da década de 1960, que se inicia uma preocupação mais aprofundada com questões teóricas, como a problematização do conceito de gênero (Louro, 2010).

É, portanto, nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas. Algumas obras hoje

clássicas - como, por exemplo, *Le deuxième sexe*, de Simone de Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedan (1963), *Sexual politics*, de Kate Millett (1969) marcaram esse novo momento. Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e "contaminando" o seu fazer intelectual - como estudiosas, docentes, pesquisadoras - com a paixão política. Surgem os estudos da mulher. Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos (Louro, 2010, p. 16).

A partir do final do século XX, a pesquisa acadêmica sobre gênero e sexualidade ampliou-se consideravelmente, refletindo uma diversidade de abordagens teóricas e metodológicas. Estudos sobre a construção social do gênero, a interseccionalidade e as experiências de grupos marginalizados emergiram, desafiando as narrativas dominantes e enriquecendo o debate acadêmico. O reconhecimento da complexidade das identidades de gênero e sexualidade, bem como das interações entre elas, tornou-se um aspecto central nas discussões contemporâneas.

No âmbito da história do debate acadêmico sobre gênero e sexualidade, a família destaca-se como um elemento central, atuando simultaneamente como um espaço de reprodução de normas sociais e como um contexto propício para a transformação dessas normas. Além disso, a perspectiva de família, historicamente construída sob a ótica do patriarcado, também é questionada.

As discussões ao longo do tempo têm revelado a complexidade das relações familiares, que não apenas refletem, mas também influenciam as dinâmicas sociais mais amplas. Nesse sentido, a família pode ser considerada um microcosmo das questões de gênero e sexualidade, onde se manifestam tanto opressões quanto lutas por igualdade e reconhecimento.

Para estabelecer uma compreensão clara das noções de gênero e sexualidade, nos tópicos seguintes, abordaremos ambos os termos de forma separada, permitindo uma análise mais aprofundada de suas definições, intersecções e implicações na sociedade contemporânea. Essa abordagem facilitará a identificação de como esses conceitos se entrelaçam e impactam as vivências cotidianas das famílias.

2.5 GÊNERO: ENTRE NORMAS, PRÁTICAS E IDENTIDADES

O termo "gênero" tem origem no latim *genus*, com significados relacionados a "nascimento", "família" ou "tipo". Inicialmente utilizado na gramática para classificar palavras em masculino, feminino e neutro, o conceito foi gradualmente associado ao sexo biológico, especialmente a partir do século XV, quando passou a designar características de "machos" e "fêmeas" (Stellmann, 2007). Contudo, o avanço das ciências humanas e sociais ao longo do século XX trouxe novas abordagens, ampliando a compreensão de gênero para além de uma visão estritamente biológica.

Heilborn (2002) apresenta o conceito de gênero como uma categoria analítica que integra aspectos biológicos, culturais e sociais. Para a autora, embora seres humanos sejam classificados biologicamente como machos e fêmeas, as identidades de "homem" e "mulher" são construções históricas e culturais. Nesse sentido, os papéis e características atribuídos a cada gênero resultam sobretudo de interpretações sociais das diferenças sexuais.

Louro (2010) argumenta que a visão do gênero como uma característica exclusivamente biológica tem sido historicamente utilizada para justificar a atribuição de papéis sociais distintos a homens e mulheres, consolidando um sistema binário que reforça padrões preestabelecidos de comportamentos considerados femininos e masculinos. Esse sistema binário não apenas privilegia um gênero em detrimento de outros, mas também contribui para marginalizar identidades de gênero que não se conformam a essa dualidade, como pessoas trans e não binárias.

Relacionada, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para "provar" distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos "próprios" de cada gênero. O movimento feminista vai, então, se ocupar centralmente dessa diferença — e de suas conseqüências (Louro, 2010, p. 45).

Na construção histórica das distinções de gênero, teorias baseadas em diferenças físicas, psíquicas e comportamentais foram empregadas para legitimar hierarquias sociais. Louro (2010) destaca que o movimento feminista desempenhou um papel fundamental ao questionar essas teorias, evidenciando que as desigualdades de gênero são, em grande medida, produtos de construções sociais e culturais, frequentemente justificadas por interpretações biológicas das diferenças.

A partir da segunda metade do século XX, os estudos de gênero emergiram como uma resposta crítica às visões essencialistas. Movimentos feministas ressaltaram as relações de poder entre os sexos, enfatizando que as desigualdades de gênero devem ser compreendidas como fenômenos sociais e históricos. Pesquisadoras como Joan Scott, Judith Butler e Gayle Rubin contribuíram significativamente para essa análise, propondo perspectivas teóricas que questionam o conceito de gênero como identidade fixa e natural.

Joan Scott, historiadora americana, apresenta uma análise crítica do conceito de gênero em seu artigo seminal *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*, publicado em 1986²². Scott (1995) explora a evolução do conceito, destacando sua inserção em contextos históricos e sociais, além da impossibilidade de fixar seu significado de forma estática, dada sua natureza dinâmica. Ela argumenta que, especialmente no feminismo, a categoria gênero é utilizada como uma forma de questionar o determinismo biológico do sexo, propondo uma visão mais complexa e dinâmica das identidades. Além disso, Scott (1995) critica abordagens historiográficas que simplificam a complexidade das relações sociais, enfatizando que tratar "gênero" como sinônimo de "mulheres" pode despolitizar a discussão.

Scott sugere que o conceito de gênero seja entendido como um elemento constitutivo das relações sociais, a ser analisado em relação a símbolos culturais e normas sociais. Ela destaca a importância da identidade subjetiva e sua conexão com poder e política, explicando como as relações de gênero legitimam as estruturas sociais em diversas áreas. A autora observa também que as relações de gênero são influenciadas pelas necessidades do Estado, com regimes autoritários utilizando o controle sobre as mulheres para consolidar seu poder. Scott conclui que a história política deve ser entendida como um campo de debates e disputas sobre o gênero, reconhecendo a invisibilidade das mulheres e incorporando questões de família, sexualidade, classe e raça nas análises econômicas e políticas.

Enquanto Scott enfoca as relações sociais e culturais em torno do gênero, Gayle Rubin, por sua vez, analisa a sexualidade e sua interseção com o gênero como um fator de opressão. Rubin (2012), antropóloga americana, argumenta que a opressão das mulheres não pode ser dissociada das normas e hierarquias que regem a sexualidade. Sua abordagem desafia as perspectivas convencionais, que entendem

²² Neste trabalho utilizamos como referência o artigo traduzido e publicado em 1995 pela revista Educação & Realidade.

a opressão feminina apenas como resultado de relações de poder entre os gêneros, propondo uma análise que inclui as intersecções entre gênero, sexualidade, raça e classe social. De acordo com Rubin,

o sexo é vetor da opressão. O sistema de opressão sexual corta transversalmente outros modos de desigualdade social, separando os indivíduos e grupos de acordo com suas próprias dinâmicas intrínsecas. Não é reduzível a, ou entendível em termos de, classe, raça, etnicidade ou gênero (Rubin, 2012, p. 31).

Essa interseccionalidade — a ideia de que diferentes formas de desigualdade, como gênero, classe, raça e sexualidade, se interpenetram e se reforçam mutuamente — proporciona uma compreensão mais abrangente de como as identidades sociais e culturais interagem, criando complexas formas de opressão e resistência. Além disso, Rubin enfatiza a necessidade de examinar criticamente as normas sociais que estruturam tanto o gênero quanto a sexualidade.

Em sua obra *O tráfico de mulheres: notas sobre a 'economia política' do sexo* (1993), ela introduz o conceito de "sistema de sexo/gênero", que ilustra como as normas sexuais biológicas são constituídas por produtos sociais e culturais que reforçam hierarquias de poder. Essa análise revela a importância de desafiar as estruturas que tentam definir e regular a sexualidade, permitindo uma reflexão sobre as mudanças necessárias para alcançar uma sociedade mais igualitária. Rubin ressalta que os sistemas de sexo/gênero não são apenas construções históricas da mente humana, mas produtos da atividade humana histórica, o que reforça a necessidade de uma análise crítica das normas que tentam regular tanto o gênero quanto a sexualidade (Rubin, 1993; 2012).

Outra importante pesquisadora nos estudos sobre gênero é a filósofa pós-estruturalista americana Judith Butler. Em seu livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, publicado originalmente em 1990 e utilizado aqui na edição de 2017, Butler critica a associação de gênero e sexo numa relação binária homem-mulher. Ela argumenta que o conceito de gênero não corresponde a uma identidade fixa ou a uma essência interior dos sujeitos, mas resulta de práticas reiteradas, como atos, gestos e comportamentos. Butler (2017) introduz o conceito de "performatividade de gênero", sugerindo que o gênero é algo que as pessoas constroem continuamente por meio de práticas que reproduzem e, potencialmente, questionam as normas sociais. Essa perspectiva subverte a ideia de que o gênero é uma manifestação

natural ou biológica, destacando que as normas de gênero são construídas e reforçadas por práticas sociais e discursivas, mas que também podem ser transformadas e subvertidas.

Butler (2017) também questiona as distinções tradicionais entre sexo e gênero, que costumam pressupor o sexo como uma característica biológica fixa e natural, enquanto o gênero seria um efeito cultural derivado dessa base biológica. Ela argumenta que essa separação é problemática, pois até mesmo o que chamamos de "sexo biológico" é interpretado e organizado por meio de discursos culturais. Em outras palavras, tanto o sexo quanto o gênero são construções sociais, e as normas de gênero influenciam a forma como os corpos são categorizados e compreendidos. Por exemplo, discursos culturais e científicos caracterizam a percepção do corpo biológico (sexo), enquanto normas de gênero estruturam as expectativas sobre os papéis atribuídos a esses corpos.

Butler afirma que as categorias de "homem" e "mulher" são, na verdade, produzidas por discursos culturais que buscam consolidar normas heteronormativas e patriarcais. No entanto, essas normas não são imutáveis, e suas instabilidades abrem espaço para resistências e subversões que possibilitam a expressão de identidades de gênero diversas e não conformistas. Para Butler (2017),

O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um *locus* de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituída num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanentemente marcado pelo gênero (Butler, 2017, p. 242).

Essas reflexões de Butler desafiam as noções tradicionais de gênero e abrem espaço para uma análise crítica das normas que sustentam as identidades de gênero, influenciando as construções sociais mais amplas. No campo dos estudos de gênero no Brasil, essa perspectiva é abordada por Guacira Lopes Louro, que, em *Gênero, Sexualidade e Educação: uma Perspectiva Pós-Estruturalista* (2010), argumenta que o conceito de gênero, embora intrinsecamente relacional e social, não deve ser limitado à ideia de papéis sociais atribuídos a homens e mulheres. Para Louro, essa redução compromete a análise das múltiplas dimensões que envolvem o gênero, favorecendo interpretações simplistas que não refletem sua complexidade.

De maneira complementar, Dagmar Meyer (2013) problematiza as análises que se concentram exclusivamente em papéis e funções sociais, enfatizando a necessidade de se examinar os processos pelos quais o gênero estrutura o social. Isso implica entender como os discursos e práticas relacionados ao gênero sustentam, organizam e legitimam padrões e comportamentos nas relações humanas. Meyer esclarece:

(...) deixa-se de focar, de forma isolada, aquilo que mulheres ou homens fazem ou podem fazer ou os processos educativos pelos quais seres humanos se constituem ou são transformados em mulheres ou homens, mas considera-se a necessidade de examinar os diferentes modos pelos quais o gênero opera estruturando o próprio social que torna estes papéis, funções e processos possíveis e necessários (Meyer, 2013, p. 20).

Tanto Louro (2010) quanto Meyer (2013) destacam que a ideia de papéis e funções sociais está vinculada à tentativa de estabelecer padrões normativos de comportamento. Esses padrões partem do pressuposto de que existem formas de ser e agir que identificam os indivíduos como homens ou mulheres, promovendo representações de gênero e sexualidade como estáveis. Contudo, as autoras argumentam que tais construções não se sustentam plenamente, uma vez que as relações sociais e as subjetividades são marcadas por contradições, resistências e transformações contínuas.

Louro (2010) também analisa como essas construções normativas estão ancoradas em uma lógica binária e heterossexual, que historicamente posiciona masculino e feminino como polos opostos. Essa oposição tende a ignorar a multiplicidade de vivências e experiências de gênero, como aquelas de pessoas cuja identidade, expressão ou orientação sexual não se alinham aos padrões heteronormativos e binários. No entanto, essas normas frequentemente naturalizam desigualdades e sustentam hierarquias baseadas em relações de poder.

Por fim, as autoras defendem a necessidade de transcender abordagens normativas e reducionistas. Para isso, sugerem a adoção de perspectivas críticas que contemplem a complexidade das relações de gênero, reconhecendo como essas relações são constantemente atravessadas por discursos, práticas sociais e dinâmicas de poder. Essa abordagem permite problematizar as estruturas que sustentam desigualdades e considerar os processos de contestação e transformação que emergem em diferentes contextos sociais.

Este estudo aborda as categorias de gênero e sexualidade, reconhecendo que, embora intimamente relacionadas, tratam-se de conceitos distintos. Enquanto o gênero refere-se às normas sociais e culturais que buscam definir os papéis atribuídos a homens e mulheres, a sexualidade abrange dimensões afetivas, corporais e subjetivas, vinculadas ao desejo e às práticas sexuais. A compreensão dessas categorias ultrapassa a perspectiva biológica, levando em consideração os contextos sociais e históricos nos quais são construídas e reinterpretadas ao longo do tempo.

Como aponta Guacira Lopes Louro (2010), o conceito de gênero deve ser compreendido como um processo dinâmico, em constante transformação, que reflete a diversidade das formas pelas quais homens e mulheres foram, e continuam sendo, representados em diferentes épocas e culturas. Ao investigar essas categorias, adotamos uma abordagem que valoriza as múltiplas experiências e os significados atribuídos ao gênero e à sexualidade, reconhecendo que as identidades de gênero não são estáticas, mas sim construídas e reconstruídas ao longo do tempo, em resposta às mudanças sociais e culturais.

A partir da análise de Judith Butler (2017), compreendemos o gênero não como uma essência fixa ou uma característica intrínseca ao sujeito, mas como uma performance contínua de atos, gestos e comportamentos. Embora essas performances sejam influenciadas por normas sociais, elas não são rigidamente determinadas por elas. Pelo contrário, os indivíduos possuem a capacidade de questionar, subverter e criar novas formas de expressão, desafiando as normas estabelecidas e demonstrando que o gênero é algo em constante processo de construção e recriação.

A distinção entre os conceitos de gênero e sexualidade é crucial para uma análise precisa das dinâmicas sociais contemporâneas. Para aprofundar essa compreensão, é essencial observar como o gênero estrutura as relações sociais, influenciando os discursos e as práticas relacionadas à sexualidade, como argumenta Dagmar Meyer (2013). Embora frequentemente tratados como sinônimos, esses conceitos possuem especificidades que precisam ser cuidadosamente analisadas. Compreender essa diferença é fundamental para evitar reducionismos e perceber como as normas sociais sobre o que significa ser homem ou mulher interagem com as práticas sexuais de maneira complexa.

Conforme argumenta Meyer (2013), é imprescindível ir além da análise dos papéis sociais para entender como o gênero organiza o social, influenciando os

discursos e as práticas que sustentam os padrões de comportamento nas relações humanas. Essa perspectiva desafia as visões essencialistas que consideram as diferenças sexuais como naturais e imutáveis, revelando que essas distinções são, em grande medida, o resultado de relações de poder historicamente construídas e reforçadas por normas e discursos hegemônicos. Em vez de encarar o gênero como uma característica fixa e essencial, essa abordagem o interpreta como uma construção social sujeita a mudanças, resistências e subversões. Esse entendimento abre espaço para novas formas de expressão que desafiam as expectativas normativas e ampliam a compreensão sobre identidade, desejo e comportamento.

No próximo tópico, aprofundaremos a análise do conceito de sexualidade, explorando as interseções e especificidades entre gênero e sexualidade no contexto atual, observando como essas categorias se relacionam nas práticas, políticas e discursos da sociedade contemporânea.

2.6 O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE

A sexualidade, ao longo da história, desempenhou um papel importante nas discussões filosóficas e religiosas. A partir do século XIX, seu estudo passou a ser incorporado a áreas como medicina, psicologia, biologia e sociologia. Nesse período, o surgimento da sexologia introduziu um enfoque científico, alterando a maneira de compreender a sexualidade e destacando-a como um campo de estudo complexo e multifacetado, até então não plenamente reconhecido.

Sob a ótica da biologia, da sexologia e da medicina, a sexualidade é frequentemente compreendida como um aspecto natural e intrínseco ao ser humano, presente em todas as culturas e sociedades. Nessa perspectiva, a sexualidade é vista essencialmente como uma característica biológica fundamental, relacionada ao funcionamento do corpo, à reprodução e aos prazeres físicos, sendo considerada uma condição comum entre os indivíduos. No entanto, os estudos de gênero sugerem que a sexualidade não pode ser reduzida apenas à sua dimensão biológica. Ela está profundamente imersa em contextos culturais, históricos e sociais, tornando-se uma construção dinâmica e sujeita a transformações ao longo do tempo.

Louro (2000) analisa que a visão biologicista da sexualidade, embora predominante, não é suficiente para compreender a complexidade desse fenômeno. Ao reduzir a sexualidade às suas dimensões corporais e naturais, essa abordagem

limita a compreensão dos desejos e comportamentos sexuais, desconsiderando as influências culturais, políticas e históricas que atravessam essas experiências. Dessa forma, essa visão restrita dificulta uma análise mais ampla e precisa de como a sexualidade é vivida e representada, ignorando as múltiplas dimensões sociais que a constituem.

Michel Foucault, um dos principais teóricos a abordar a sexualidade como uma construção histórica, desenvolveu o conceito de "dispositivo" para descrever as relações de poder que regulam comportamentos e saberes. Segundo Foucault (1988), o dispositivo da sexualidade constitui uma rede complexa de discursos, leis, instituições e práticas que visam à normatização das condutas humanas, conferindo às instituições o poder de gerir os corpos e os desejos. No entanto, Foucault também observa que essa normatização não é absoluta, uma vez que formas de resistência emergem, permitindo que indivíduos ou grupos escapem das imposições sociais, vivendo de maneira mais autônoma e desafiando as normas estabelecidas.

Foucault (1988) explica que, na confluência entre práticas de confissão e discursos científicos, a sexualidade foi historicamente configurada não como uma expressão natural, mas como um campo sujeito a intervenções e processos de normalização. Ele destaca:

No ponto de intersecção entre uma técnica de confissão e uma discursividade científica, a sexualidade foi definida como sendo, 'por natureza', um domínio penetrável por processos patológicos, solicitando, portanto, intervenções terapêuticas ou de normalização" (Foucault, 1988, p. 66).

Nesse contexto, a sexualidade se torna um terreno de disputas discursivas, no qual as táticas de poder vão além de um simples sistema de representações. Trata-se de uma dinâmica complexa, que não apenas regula comportamentos, mas continuamente estrutura e redefine o que é considerado aceitável em diferentes sociedades e épocas. Assim, a sexualidade, como um "dispositivo histórico", deve ser compreendida não como uma expressão natural ou universal, mas como uma construção social influenciada por discursos, práticas e normas culturais que orientam o comportamento humano.

Nesse cenário, os discursos normativos consolidam a percepção da heterossexualidade como a forma "natural" de sexualidade, servindo como referência para todas as outras formas de desejo. Essa visão, entretanto, ignora o caráter

construído da sexualidade, que é influenciado por uma multiplicidade de discursos e práticas culturais. Como observa Louro (2010):

[...] muitas das observações — do senso comum ou provenientes de estudos e pesquisas — se baseiam em concepções ou em teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino. Também aqui é evidente que a matriz que rege essa dicotomia é, sob o ponto de vista da sexualidade, restritamente heterossexual. Como uma consequência, todos os sujeitos e comportamentos que não se 'enquadrem' dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios (p. 76).

Essa análise evidencia como os discursos normativos tentam sustentar uma visão dicotômica e excludente da sexualidade, relegando expressões que escapam à heterossexualidade a um status de invisibilidade ou desvio. Nesse contexto, os estudos de gênero emergem como uma abordagem crítica, convidando à reflexão sobre essas concepções reducionistas e propondo uma leitura dinâmica e plural da sexualidade. Esses estudos compreendem a sexualidade como um campo fluido e permeado por relações de poder que se transformam ao longo do tempo.

Complementando essa perspectiva, Weeks (2000) argumenta que a sexualidade deve ser entendida como uma “série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas” (p. 28). Essa definição reforça a ideia de que a sexualidade é vivida de maneiras diversas, como destaca Louro (2010) “[...] suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as” (p. 26). Essas contribuições reforçam a necessidade de reconhecer que a sexualidade não é apenas um dado biológico, mas também um fenômeno influenciado por processos culturais e sociais.

Embora a dimensão biológica da sexualidade seja inegável, é crucial compreender como esses processos culturais definem e direcionam as experiências humanas. Como argumenta Louro (2000):

[...] a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente 'natural' nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente (p. 6).

Ao problematizar essas normas culturais, surgem possibilidades para questionar as estruturas que sustentam a “heterossexualidade compulsória” e as categorias de gênero binárias. Embora o debate sobre essas normas se amplie, a desnaturalização efetiva dessas estruturas demanda transformações mais profundas, tanto no campo discursivo quanto nas práticas sociais.

A sexualidade deve ser entendida como um fenômeno dinâmico e em constante transformação, estruturado por um conjunto de relações sociais, culturais e históricas, mas que também envolve a subjetividade de cada sujeito. Nesse processo, os sujeitos, por meio de seus corpos, desejos e identidades, desempenham papéis ativos na resistência e subversão das normas estabelecidas, sendo influenciados tanto por sua experiência biológica quanto pelas construções sociais que os cercam. As redes de poder que configuram a sexualidade não apenas reforçam normas hegemônicas, mas também criam espaços para novas formas de vivência e expressão dos desejos humanos. Como observa Louro (2000), a concepção de corpo não é algo fixo, mas historicamente produzida e continuamente transformada pelas influências culturais, o que implica que a sexualidade, assim como o gênero, é um campo sujeito a redefinições constantes, interligado às práticas sociais e às estruturas de poder que organizam as sociedades, sem desconsiderar a complexidade das dimensões biológicas e subjetivas dos indivíduos.

Ao afirmar que a sexualidade é um dispositivo histórico, portanto, uma construção social, Foucault (1988) não ignora o corpo em sua dimensão biológica. Nas palavras do autor

a análise da sexualidade como "dispositivo político" implicaria, necessariamente, a elisão do corpo, da anatomia, do biológico, do funcional? A essa primeira questão creio que se pode responder não. Em todo caso, o objetivo da presente investigação é, de fato, mostrar de que modo se articulam dispositivos, de poder diretamente ao corpo a corpo, a funções, a processos fisiológicos, sensações, prazeres; longe do corpo ter de ser apagado, trata-se de fazê-lo aparecer numa análise em que o biológico e o histórico não constituam sequência, como no evolucionismo dos antigos sociólogos, mas se liguem de acordo com uma complexidade crescente à medida em que se desenvolvam as tecnologias modernas de poder que tomam por alvo a vida. Não uma "história das mentalidades", portanto, que só leve em conta os corpos pela maneira como foram percebidos ou receberam sentido e valor; mas "história dos corpos" e da maneira como se investiu sobre o que neles há de mais material, de mais vivo (Foucault, 1988, p. 142)

Nesse sentido, Foucault compreende que a sexualidade como um "dispositivo histórico," não deve ser analisada de forma dissociada do corpo, da biologia ou das funções fisiológicas. Ao invés de excluir o corpo, suas funções e sensações da análise, o autor considera essencial integrá-los ao estudo das relações de poder. Segundo Foucault (1988), os dispositivos de poder se articulam diretamente com o corpo, influenciando-o e direcionando suas práticas, desejos e vivências.

A partir dos estudos de gênero, entende-se que a sexualidade não é um dado natural ou fixo, mas um campo dinâmico e em constante transformação, profundamente influenciado pelos contextos históricos, culturais e sociais. Tanto o conceito de sexualidade quanto o de gênero, ao serem configurados pelas redes de poder e pelos discursos normativos, revelam a complexidade da experiência humana. Isso reforça a necessidade de abordagens que considerem a pluralidade de vivências e expressões de identidade, desejo e prazer, reconhecendo que a sexualidade é, antes de tudo, um fenômeno que envolve a subjetividade dos sujeitos, suas experiências corporais e as interações com as normas e valores sociais.

Ao compreender a sexualidade como uma construção social, abre-se espaço para o questionamento das normas que buscam limitar as formas de viver o corpo, o desejo e o prazer. Nesse contexto, a subjetividade e o biológico são parte intrínseca dessa construção, sem que o biológico seja tratado de maneira essencialista ou o sujeito seja reduzido a uma mera construção social. O desafio está em reconhecer que a sexualidade e o gênero são campos complexos, interligados à experiência individual e às dinâmicas sociais e históricas.

Assim, após a caracterização dos conceitos de gênero e sexualidade, o próximo tópico se dedicará à discussão sobre identidades. No contexto pós-moderno, a noção de identidades é profícua para a análise das relações de gênero e sexualidade, que, em geral, expressam transitoriedade e pluralidade. A perspectiva de identidades plurais desafia as normas sociais que tentam impor categorias binárias, como masculino/feminino e heterossexual/homossexual, possibilitando que os indivíduos explorem suas vivências de forma mais autêntica e pessoal. Reconhecer e acolher essas diversas expressões ampliará a compreensão sobre como as identidades são formadas e vividas em um mundo em constante transformação.

2.7 A FLUIDEZ DAS IDENTIDADES

Discutir gênero e sexualidade no contexto da pós-modernidade idemanda uma reflexão sobre a noção de identidade(s). Isso se deve ao fato de que, ao analisarmos as características da modernidade e da pós-modernidade, percebemos que os processos de identificação e constituição de identidades assumem diferentes significados em cada período histórico. Além disso, é importante reconhecer que gênero e sexualidade não se limitam a construções sociais, mas também abrangem dimensões subjetivas, sendo influenciados por experiências individuais e contextos culturais. Essas categorias estão em constante transformação, evidenciando a fluidez das identidades e a relevância de considerar as múltiplas dimensões que impactam a maneira como as pessoas se percebem e se expressam. Assim, o imaginário sobre gênero e sexualidade se apresenta como algo dinâmico e multifacetado, articulando fatores sociais, culturais e subjetivos.

Maffesoli (2010, p. 240) observa que a modernidade se caracteriza “pela demarcação de uma residência (seja de uma profissão, de um sexo, de uma ideologia, de uma classe; em suma, tem-se uma identidade e um endereço, coisas que determinam um social racional, mecânico, finalizado)”. Nesse contexto, a lógica de identidade é comumente abordada a partir de uma perspectiva que a concebe como algo fixo e estável, baseada na ideia de que cada indivíduo possui características que o definem de forma contínua ao longo da vida. No entanto, essa visão pode ser problematizada por abordagens teóricas, como a de Judith Butler, que sugerem a performatividade e a construção social das identidades, trazendo à tona reflexões que colocam em questão a noção de uma essência imutável.

Embora a modernidade tenha promovido visões mais rígidas de identidade, é necessário reconhecer as variações e nuances que existem dentro desse contexto. A percepção que os indivíduos têm de si mesmos e a forma como são percebidos no mundo é influenciada por contextos sociais, culturais e políticos, tornando a busca por coerência e consistência nas identidades contemporâneas um processo complexo e multifacetado.

Maffesoli (2000) constata que a perspectiva de identidade estável está sendo desafiada na pós-modernidade, onde as identidades são cada vez mais fluidas e situacionais, permeadas por relações emocionais e contextos sociais diversos. Ele observa que estamos vivendo um período marcado pela fragmentação e pela multiplicidade de pertencimentos, onde indivíduos encontram sentido e pertencimento através de uma rede fluida de relações e práticas cotidianas.

Nessa mesma perspectiva Stuart Hall (2006, p. 13) pontua que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, [...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”. Para o autor, a identidade constitui uma “celebração móvel” (Hall, 2006, p. 13).

(...) o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (Hall, 2006, p. 12).

Michel Maffesoli (2000) constata que a pós-modernidade traz consigo a saturação da lógica de identidade marcando um período de declínio do individualismo e um desgaste da ideia de indivíduo. Para o autor, “talvez devêssemos falar, em relação à pós-modernidade, de uma pessoa (“persona”) desempenhando vários papéis no seio das tribos às quais ela adere. A identidade fragiliza-se. As identificações múltiplas, por outro lado, multiplicam-se” (Maffesoli, 2021, p. 24).

Maffesoli (2000) observa que na pós-modernidade as identidades se constituem a partir das “tribos” ou comunidades emocionais, onde os sujeitos encontram pertencimento e significado através de laços afetivos e rituais compartilhados. As tribos são caracterizadas pela fluidez e pela constante renegociação de suas fronteiras, refletindo uma visão de identidade como algo em constante construção e transformação. Nesse sentido, o autor compreende a passagem de uma lógica de identidade para a lógica de identificação.

A lógica de identificação nos provoca considerar a existência de identidades plurais e provisórias, refletindo a complexidade e a multiplicidade das experiências humanas. A provisoriedade das identidades está intrinsecamente ligada à transitoriedade dos sujeitos, que se movem através de diferentes instituições e agrupamentos sociais ao longo de suas vidas. Em cada contexto, as pessoas adotam e adaptam diferentes aspectos de sua identidade, respondendo às normas, expectativas e dinâmicas específicas. Esse movimento contínuo desafia a noção de identidades fixas e estáveis, destacando como a identidade é uma construção

dinâmica e em constante evolução, influenciada por múltiplas interações e experiências.

A lógica de identificação também se relaciona com o estabelecimento de um sentido de pertencimento. Em sociedades cada vez mais fragmentadas e diversificadas, as pessoas buscam reconhecimento entre diversos grupos sociais, culturais e emocionais. Esses grupos, ou "tribos" como descrito por Michel Maffesoli (2000) oferecem um espaço onde os indivíduos podem expressar diferentes facetas de sua identidade. O pertencimento a esses grupos não é apenas uma questão de similaridade, mas de compartilhamento de experiências, valores e sentimentos comuns.

É, então, no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais [...]. Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais (Louro, 2000, p. 6).

No contexto da discussão sobre gênero e sexualidade, a construção das identidades de gênero e sexuais não se limita ao âmbito social e cultural, mas envolve também aspectos do imaginário coletivo e da subjetividade. Ao refletirmos sobre essas questões, percebemos que as identidades de gênero e sexualidade são plurais, fluidas e constantemente em transformação, não se encaixando em definições fixas ou binárias. Elas emergem de um processo dinâmico que envolve tanto as experiências pessoais quanto os significados e representações culturais que circulam em uma sociedade.

Pesquisadores observam que as identidades de gênero e sexualidade são construções que se movem dentro de uma rede complexa de influências históricas, culturais, sociais e subjetivas, desafiando as limitações impostas por modelos tradicionais que buscam sustentar uma divisão rígida entre os gêneros (homem e

mulher) e a imposição da heterossexualidade como único modelo. Nesse sentido, as identidades de gênero e sexuais devem ser entendidas como processos fluidos, que não podem ser reduzidos a normas ou categorias fixas, mas que refletem a multiplicidade das experiências humanas e as formas como elas se conectam ao contexto cultural e ao imaginário social.

Como destaca Britzman (1996), “Nenhuma identidade sexual — mesmo a mais normativa — é automática [...]. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada” (grifos da autora). Este olhar nos permite compreender que a construção das identidades, tanto de gênero quanto sexuais, é marcada por tensões entre o que é socialmente imposto e o que é pessoalmente vivido. Ou seja, as identidades de gênero e sexuais não são apenas respostas a padrões sociais preexistentes, mas também são fortemente formadas pelas subjetividades dos indivíduos, pelas suas experiências internas e pelos significados que atribuem ao seu próprio corpo e à sua sexualidade.

A percepção do corpo, assim, é um processo contínuo de significação, no qual as marcas físicas e as características corporais não são apenas tomadas como elementos biológicos, mas como símbolos carregados de significados sociais e culturais. Essas marcas são constantemente ressignificadas ao longo do tempo, de acordo com as dinâmicas históricas e culturais que influenciam a sociedade. Ao refletirmos sobre o corpo e suas características, devemos questionar como essas características passaram a ser associadas a determinadas identidades e quais significados essas associações carregam, em cada momento histórico e cultural. Como sugere Louro (2000), é preciso entender o corpo como um campo de significados culturais, nos quais o imaginário coletivo tem um papel fundamental.

Nesse sentido, ao afirmar que o corpo é um campo de significados culturais e sociais, não estamos negando sua materialidade, mas reconhecendo que a forma como o corpo é interpretado e representado é profundamente influenciada por processos de construção social, cultural e simbólica. As identidades de gênero e sexualidade, portanto, não podem ser aplicadas de forma universal a todas as culturas e épocas, uma vez que suas construções estão sempre enraizadas nos contextos históricos e culturais específicos em que se manifestam. Essas identidades são, ao mesmo tempo, construções coletivas e experiências pessoais, imersas no imaginário social e modeladas pela subjetividade de cada indivíduo.

As identidades de gênero são, assim, o reconhecimento interno e pessoal de cada indivíduo sobre quem ele é, seja homem, mulher, ambos, nenhum, ou em qualquer ponto ao longo do espectro de gênero. Este entendimento expande a compreensão do gênero, indo além das definições binárias tradicionais e reconhecendo que o gênero é uma construção social e cultural, mas também uma experiência subjetiva que se manifesta de formas diversas e mutáveis ao longo do tempo e em diferentes contextos sociais. Dessa forma, as identidades de gênero não podem ser vistas como fixas ou imutáveis, mas sim como processos dinâmicos e fluidos, que refletem tanto as influências culturais quanto as vivências pessoais.

Assim, ao refletirmos sobre as identidades de gênero e sexualidade, é fundamental considerar não apenas as normas sociais e culturais que as constituem, mas também as experiências subjetivas que permitem a cada indivíduo redefinir e expressar sua própria identidade. Esse processo envolve uma constante negociação entre o imaginário coletivo — as representações culturais e sociais que circulam na sociedade — e a subjetividade pessoal, ou seja, a maneira única como cada pessoa vivencia e interpreta seu próprio ser. Esse equilíbrio entre os aspectos sociais e pessoais contribui para a complexidade das identidades de gênero, que estão em constante transformação e adaptação.

Por outro lado, as identidades sexuais referem-se à orientação sexual de uma pessoa, ou seja, a quem ela sente atração física, romântica ou emocional. Assim como as identidades de gênero, as identidades sexuais também estão imersas em um processo dinâmico de construção, que envolve tanto fatores subjetivos quanto sociais. No entanto, enquanto o gênero está relacionado ao reconhecimento e expressão de quem a pessoa é em termos de sua identidade interna, a sexualidade diz respeito às suas inclinações afetivas e sexuais, sendo ambas, no entanto, interligadas e indissociáveis no processo de formação da identidade de cada indivíduo.

No contexto da discussão sobre identidades de gênero, Judith Butler (2017) desenvolve o conceito de "performatividade de gênero". Segundo a autora, o gênero não é uma essência fixa ou uma característica inerente aos indivíduos, mas uma performance contínua e repetida de atos, gestos e comportamentos. Para Butler (2017), o gênero é uma construção social que se manifesta por meio da repetição de normas e práticas culturais. Nesse processo, as pessoas são ativamente envolvidas na performance de seu gênero, adequando-se e, ao mesmo tempo, negociando com as expectativas sociais que lhes são impostas. As práticas e os gestos que compõem

essa performance não são apenas reforçados pela sociedade, mas também estão imersos nas escolhas e ações dos próprios sujeitos, que se reconhecem e se reafirmam em meio às normas de gênero. Assim, o gênero não é apenas algo que se faz de acordo com as imposições sociais, mas um ato performativo que envolve o sujeito de maneira ativa, expressando e contestando, ao mesmo tempo, as expectativas e os discursos culturais que definem o que é considerado masculino ou feminino.

Butler (2017) critica a forma como as identidades são tradicionalmente concebidas como fixas e essencialistas, questionando a rigidez e as limitações impostas pelas normas sociais que tentam definir essas identidades de maneira binária e estática. Ela propõe que, ao compreender o gênero como uma performance, podemos reconhecer a fluidez e a variabilidade das identidades de gênero.

O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um locus de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero. Essa formulação tira a concepção do gênero do solo de um modelo substancial da identidade, deslocando-a para um outro que requer concebê-lo como uma temporalidade social constituída. Significativamente, se o gênero é instituído mediante atos internamente descontínuos, então a aparência de substância é precisamente isso, uma identidade construída, uma realização performativa em que a plateia social mundana, incluindo os próprios atores, passa a acreditar, exercendo-a sob a forma de uma crença. O gênero também é uma norma que nunca pode ser completamente internalizada (Butler, 2017, p. 242).

Ao examinarmos os estudos de Judith Butler (2017), Louro (2008), Miskolci (2016) e Salih (2015), podemos afirmar que, em um contexto pós-moderno, a teoria queer e a abordagem sobre a performatividade de gênero oferecem importantes contribuições para a discussão sobre gênero, sexualidade e identidades.

A teoria queer emergiu nos anos 80 como uma abordagem crítica nos estudos de gênero e sexualidade, questionando as normas sociais e culturais que sustentam as identidades tradicionais. Ao desafiar as categorias fixas e binárias, como masculino/feminino e heterossexual/homossexual, a teoria propõe que essas identidades não são naturais, mas sim resultantes de processos históricos e culturais, passíveis de desconstrução e ressignificação.

A perspectiva da teoria queer vai além da hipótese de construção social da identidade, propondo uma radicalização da possibilidade de transitar livremente entre as fronteiras identitárias. Se entendermos a identidade como uma performance, ela se torna mais fluida e variável, refletindo uma constante negociação entre diferentes expressões. Nesse contexto, práticas como o travestismo, a mascarada e o drag-queen emergem como metáforas poderosas para subverter a ideia de uma identidade fixa, lembrando que, ao longo da história, sempre houve aqueles que desafiaram as normas estabelecidas, criando espaços de liberdade para viver de acordo com seus próprios desejos. Assim, a identidade – incluindo a sexual e de gênero – passa a ser vista como um processo contínuo, um movimento que desafia as normas rígidas e permite maior liberdade de expressão e transformação (Silva, 2009).

Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. Um insulto que tem, para usar o argumento de Judith Butler (1999) a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homófobos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido. Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora (Louro, 2008, p. 38).

As discussões contemporâneas sobre identidades de gênero e sexualidade são enriquecidas pela perspectiva da teoria queer e lógica de performatividade. Essas abordagens desafiam concepções tradicionais que tendem a fixar e normatizar as identidades, oferecendo uma visão dinâmica e fluida que subverte a própria perspectiva de construção identitária. Essa reflexão não apenas amplia nosso entendimento acerca das experiências individuais e coletivas nos diferentes grupos de identificação, mas também fornece subsídios para pensar as relações sociais que se estabelecem no âmbito das instituições, em especial a escola.

Ao entender o gênero e a sexualidade como construções sociais e culturais em constante processo de performance, a teoria queer possibilita uma abordagem teórica

de pluralidade compreendendo que a caracterização dos aspectos de gênero e sexualidade congregam a contínua constituição de identidades e mesmo a sua subversão.

A partir da discussão teórica efetuada até aqui e considerando o objetivo geral desta pesquisa cujo intuito é conhecer o imaginário das famílias de alunos e alunos da Educação Infantil Pública de Cascavel sobre as questões de gênero e sexualidade, no próximo capítulo discorreremos sobre o imaginário. Consideramos que a caracterização de gênero e sexualidade, é atravessada pela composição de imaginários que se constroem e se difundem nas relações sociais estabelecidas em diferentes contextos. Nesse sentido, acreditamos que compreender como se configurou ao longo do tempo os imaginários de gênero e sexualidade é primordial para problematizar a forma como a temática vem (ou não) sendo abordada, discutida e reconhecida no âmbito escolar.

CAPÍTULO III - A ATMOSFERA DE UM TEMPO

3.1 IMAGINÁRIO: A TEIA INVISÍVEL DA SOCIALIDADE

Comumente caracterizado como criado pela imaginação e que só nela tem existência, como não real e relacionado ao fictício ou ilusório, o imaginário ganhou ao longo dos anos diferentes concepções a partir de estudos em diversas áreas do conhecimento como na Antropologia, Sociologia, Psicanálise, Psicologia etc., tornando-se tema de interesse e estudo de autores como Gaston Bachelard (1998); Gilbert Durand (1998; 2012); Maffesoli (2001; 2010) e outros.

Na modernidade, com a racionalidade cartesiana e o desencantamento do mundo, os aspectos do imaginário foram relegados ao plano da futilidade. A negação das ideias e conhecimentos oriundos dos sentidos e da imaginação gerou um reducionismo acerca da complexidade da inteligência humana, e das múltiplas possibilidades de compreender o mundo.

A partir do século 17, o imaginário passa a ser excluído dos processos intelectuais. O exclusivismo de um único método, o método, 'para descobrir a verdade nas ciências' – este é o título completo do famoso Discurso (1637) de Descartes – invadiu todas as áreas de pesquisa do verdadeiro saber. A imagem, produto de uma 'casa de loucos', é abandonada em favor da arte de persuasão dos pregadores, poetas e pintores. Ela nunca ascenderá à dignidade de uma arte demonstrativa (Durand, 1998, p. 12).

Na experiência de uma condição pós-moderna, o que anteriormente era relegado a um segundo plano, escondido sob o tapete, retorna com renovada intensidade nas emoções coletivas e na valorização da vida no presente. O imaginário ilustra essa dinâmica, pois ele resiste e renasce ao longo dos séculos, refletindo o movimento contínuo dos mitos.

Hoje, o homem civilizado moderno é possuído, desde que acorda, por toda uma rede de imagens diante das quais seu único recurso é o de abandonar-se passivamente: mitos políticos, imagens geográficas distribuídas por algum jornalista obscuro mas todo poderoso, mitos de violência e exaltação veiculados pelos romances policiais e as "histórias em quadrinhos", imagens intimistas da canção e da música popular, a aparição diária nas telas de televisão (quem sabe, duas vezes por dia) desses "ídolos" de uma nova

mitologia que são os artistas em voga, os “deuses do palco”, os locutores bem-amados (Durand, 1995, p. 31).

Referenciando-nos em Durand (2012) compreendemos o imaginário como elemento constitutivo da vida em sociedade. Para ele, o imaginário não é simplesmente um conjunto de imagens, mas uma estrutura profunda que influencia e é influenciada pela cultura, pela sociedade e pela história. O imaginário, na perspectiva de Durand (1998), vai além da simples criação de imagens, mas é entendido como uma forma de conhecimento, uma maneira de compreender e dar sentido ao mundo.

Em sua obra *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, Durand (2012) analisa a importância do imaginário na formação das estruturas culturais e sociais. O autor argumenta que mitos, símbolos e narrativas não são simples reflexos passivos da realidade, mas sim elementos ativos na construção da experiência humana. Dessa forma, Durand afirma que o imaginário desempenha um papel central na percepção que os indivíduos têm do mundo, influenciando como interagem com seu entorno e interpretam a realidade.

Durand (2012) divide o imaginário em dois regimes principais: o diurno e o noturno. O regime diurno é caracterizado pela separação e hierarquização, frequentemente associado a figuras heróicas, luz e ascensão.

[...] poder-se-ia definir o Regime Diurno da representação como o trajeto representativo que vai da primeira e confusa glosa imaginativa implicada nos reflexos posturais até a argumentação de uma lógica da antítese e ao “fugir daqui” platônico (Durand, 2012, p. 190).

Em contraste, o regime noturno valoriza a fusão, a continuidade e a integração, sendo associado a figuras ctonianas, escuridão e descida. “O Regime Noturno da imagem estará constantemente sob o signo da conversão e do eufemismo” (Durand, 2012, p. 190).

Essa dicotomia ajuda a explicar como diferentes culturas desenvolvem suas próprias narrativas e símbolos, refletindo suas preocupações, medos e aspirações. Durand (2012) utiliza uma abordagem interdisciplinar, integrando antropologia, psicologia e história, para demonstrar como essas estruturas do imaginário são universais, ainda que variem em suas manifestações culturais específicas.

Ao reconhecer a centralidade do imaginário na vida humana, Durand (2012) abre novas possibilidades para a compreensão da cultura e da sociedade. Sua obra

destaca a necessidade de se considerar o papel dos símbolos e mitos na formação do imaginário coletivo, oferecendo uma perspectiva rica e complexa sobre a natureza humana. Em última análise, o autor nos convida a explorar as profundezas do imaginário, revelando as múltiplas camadas de significado que sustentam nossas experiências e relações sociais. Segundo Durand (2012), o imaginário diurno e noturno não é apenas uma divisão do dia e da noite, mas representações profundas que influenciam a maneira como vivemos e compreendemos o mundo.

O regime diurno, conforme descrito por Durand (2012), está associado à luz, à clareza e à ordem. Ele é caracterizado pela apoteose do herói solar, que representa a razão, o controle e a dominância sobre a natureza. Esse regime valoriza a ação, a lógica e o progresso. No imaginário diurno, a luz do sol simboliza o poder da visão, da vigilância e do conhecimento racional. As narrativas diurnas frequentemente exaltam figuras heroicas que enfrentam e vencem obstáculos, refletindo uma visão de mundo onde o bem triunfa sobre o mal. Esse imaginário é característico da modernidade, que enfatiza a busca por ordem e estabilidade, além de confiar na capacidade humana de dominar o ambiente e transformar a sociedade por meio da ciência e da tecnologia.

Na modernidade, o regime diurno também se manifesta na valorização das instituições sociais e políticas que promovem a racionalidade e a organização. A ideia de progresso linear, que permeia a modernidade, reforça a crença de que a razão e a ordem podem levar a uma sociedade mais justa e equitativa. No entanto, esse foco no diurno muitas vezes ignora as complexidades e os desafios das experiências noturnas e marginalizadas, que também fazem parte da condição humana.

Por outro lado, o regime noturno do imaginário, conforme Durand (2012), está ligado à escuridão, ao mistério e à introspecção. Este regime é dominado pelo simbolismo lunar e pela feminilidade, contrapondo-se à rigidez do diurno com uma fluidez mais intuitiva e emocional. No regime noturno, a escuridão não é vista apenas como ausência de luz, mas como um espaço fértil para o inconsciente, os sonhos e os arquétipos²³. A noite permite a exploração de aspectos ocultos da psique e é frequentemente associada a ritos de passagem, transformação e reconstrução. Narrativas noturnas são povoadas por figuras como deuses da noite, bruxas e seres metamórficos que simbolizam a contínua transformação e a complexidade do mundo.

²³ Durand (2012) fala de arquétipos tomando como referência Jung. De acordo com Durand (2012, p. 30) "Jung, na esteira da psicanálise, viu igualmente bem que todo o pensamento repousa em imagens gerais, os arquétipos "esquemas ou potencialidades funcionais" que "determinam inconscientemente o pensamento".

Na pós-modernidade, o regime noturno assume uma nova relevância ao desafiar as certezas e os padrões estabelecidos pela modernidade. Esse período é caracterizado pela fragmentação de narrativas, a desconstrução de verdades absolutas e uma valorização da diversidade de experiências e perspectivas. A fluidez do noturno ressoa com a condição pós-moderna, onde identidades e significados não são fixos, mas estão em constante transformação.

Além disso, a ênfase na subjetividade e na multiplicidade de vozes da pós-modernidade se alinha à introspecção e à exploração do inconsciente presentes no imaginário noturno. O resgate de tradições, mitos e simbolismos que antes eram marginalizados reflete uma busca por significado em meio à complexidade e à ambiguidade da vida contemporânea. Dessa forma, o regime noturno se torna um espaço de resistência e inovação, onde novas formas de ser e de se relacionar com o mundo podem emergir, desafiando as estruturas de poder e as narrativas dominantes da modernidade.

Durand (2012) argumenta que esses dois regimes não são mutuamente exclusivos, mas coexistem e se complementam, formando uma dialética essencial para a compreensão do imaginário humano. Ele propõe que a integração dessas duas esferas seja crucial para uma visão holística da vida. O equilíbrio entre a ordem do dia e o mistério da noite reflete a necessidade de harmonizar a racionalidade com a intuição, a ação com a reflexão, o consciente com o inconsciente. Essa dualidade é fundamental para o desenvolvimento psicológico e cultural, permitindo maior profundidade e riqueza nas experiências humanas.

Na perspectiva de Durand (2012), a importância do imaginário diurno e noturno transcende as fronteiras culturais e históricas. Ambos os regimes são universais, encontrados em mitos, religiões e práticas culturais ao redor do mundo. Eles oferecem uma estrutura simbólica que permite às sociedades compreender fenômenos naturais, relações humanas e crises existenciais. A obra de Durand destaca como esses regimes fornecem narrativas que estruturam a percepção do mundo, ajudando as sociedades a dar sentido à realidade e a orientar suas respostas às questões existenciais.

Inspirado pelas contribuições de Durand, Michel Maffesoli (2001) desenvolve suas análises a partir de uma sociologia da vida cotidiana centrada em teorias do imaginário, considerando que imaginário refere-se ao estado de espírito que caracteriza um grupo. Nas palavras do autor,

[...] o imaginário, mesmo que seja difícil defini-lo, apresenta, claro, um elemento racional, ou razoável, mas também outros e parâmetros, como o onírico, o lúdico, a fantasia, o imaginativo, o afetivo, o não-racional, o irracional, os sonhos, enfim, as construções mentais potencializadoras das chamadas práticas. De algum modo, o homem age porque sonha agir. O que chamo de "emocional" e de "afetual" são dimensões orgânicas do agir a partir do espírito. Evidentemente que a prática condiciona as construções do espírito, mas estas também influenciam as práticas. O imaginário é também a aura de uma ideologia, pois, além do racional que a compõe, envolve uma sensibilidade, o sentimento, o afetivo. Em geral, quem adere a uma ideologia imagina fazê-lo por razões necessárias e suficientes, não percebendo o quanto entra na sua adesão outro componente, que chamarei de não-racional: o desejo de estar junto, o lúdico, o afetivo, o laço social, etc. O imaginário é, ao mesmo tempo, impalpável e real (Maffesoli, 2001, p. 77).

Para Maffesoli (2001) o imaginário possui papel crucial na formação das identidades e na dinâmica social. Em sua perspectiva, o imaginário não é apenas uma coleção de imagens ou representações simbólicas, mas um elemento central que influencia a percepção, as interações e as estruturas sociais. Ele argumenta que o imaginário é fundamental para entender a sociedade pós-moderna, caracterizada pela fragmentação e pela valorização das experiências de socialidade marcadas por laços essencialmente identitários.

Referenciando-nos em Maffesoli (2001), compreendemos o imaginário como uma força vital que promove a coesão social e o senso de pertencimento. O autor analisa que, na era pós-moderna, as grandes narrativas e ideologias que antes unificavam as sociedades estão sendo substituídas por micro-narrativas e tribos urbanas. Essas tribos se formam com base em afinidades eletivas, nas quais o imaginário coletivo desempenha um papel crucial na construção de mitos, símbolos e rituais compartilhados. Esse processo facilita a criação de identidades coletivas fluidas e múltiplas, que se adaptam às mudanças sociais e culturais, promovendo a solidariedade e a convivialidade.

Podemos dizer que as redes, que pontuam nossas megalópoles, retomam as funções de ajuda mútua, de convivialidade, de comensalidade, de sustentação profissional e, às vezes, até mesmo de ritos culturais que caracterizam o espírito da "gens" romana. Seja qual for o nome que se dê a esses reagrupamentos (...) trata-se de um tribalismo que sempre existiu, mas que, conforme as épocas, é mais ou menos valorizado. A verdade é que atualmente, ele está bem vivo, mandando e desmandando, sediado nos porões dos nossos grandes conjuntos ou nos locais da Rua d'Ulm. (Maffesoli, 2000, p. 98)

Além disso, Maffesoli (2000) destaca a dimensão estética do imaginário na sociedade contemporânea. Ele observa que há uma crescente valorização da estética e da sensorialidade, refletida na moda, na arte, na música e nos estilos de vida. O imaginário, nessa perspectiva, torna-se uma forma de resistência contra a racionalização excessiva e a burocratização da vida cotidiana. Ele permite que os indivíduos se reconectem com o sensível, o lúdico e o emocional, criando espaços de liberdade e criatividade. Em suma, o imaginário, segundo Maffesoli (2000), é uma dimensão essencial da vida social, que contribui para a construção de uma sociedade mais diversa, dinâmica e sensível às nuances das experiências humanas.

Como teórico da pós-modernidade, Maffesoli (2010) considera que a compreensão dos sujeitos não deve partir de sua análise de forma individual. Para o autor só seremos compreendidos a partir da multiplicidade de valores dos diferentes grupos aos quais compomos, “[...] o indivíduo só pode ser definido na multiplicidade de interferências que estabelecem com o mundo circundante” (Maffesoli, 2010, p. 267). Isso ocorre, pois o imaginário pós-moderno reflete o que o autor chama de “tribalismo”, nesse sentido, o imaginário constitui-se como o “cimento social” (2001, p. 76), que fundamenta a organização das tribos e dos diferentes grupos.

O imaginário permanece uma dimensão ambiental, uma matriz, uma atmosfera, aquilo que Walter Benjamin chama de aura. O imaginário é uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável. Na aura de obra - estátua, pintura - há a materialidade da obra (a cultura) e, em algumas obras, algo que as envolve, a aura. Não vemos a aura, mas podemos senti-la. O imaginário, para mim, é essa aura, é da ordem da aura: uma atmosfera. Algo que envolve e ultrapassa a obra. Esta é a ideia fundamental de Durand: nada se pode compreender da cultura caso não se aceite que existe uma espécie de “algo mais”, uma ultrapassagem, uma superação da cultura. Esse algo mais é o que se tenta captar por meio da noção de imaginário (Maffesoli, 2001, p. 76).

No contexto das obras de Maffesoli a perspectiva adotada quanto à noção de imaginário, aponta para os aspectos que norteiam a lógica de estar junto no âmbito da pós-modernidade, dentre elas destacamos: a) a prevalência de um ideal comunitário; b) o retorno das imagens.

A prevalência do ideal comunitário se traduz na proposição da metáfora das tribos. Organizadas a partir de afinidades eletivas, como preferências musicais, estilo de vestir, cultura religiosa, dentre outros, a metáfora das tribos aponta para o “[...]”

aspecto “coesivo” da partilha sentimental de valores, de lugares ou de ideais que estão, ao mesmo tempo, absolutamente circunscritos (localismo) e que são encontrados, sob diversas modulações, em numerosas experiências sociais” (Maffesoli, 2000, p. 28)

Estruturados a partir de um sentimento de pertença em função de uma *ética* específica e no quadro de uma rede de comunicação, os agrupamentos na pós-modernidade enfatizam em suas práticas um ideal de presenteísmo e hedonismo e em suas diferentes manifestações pontuam a efetivação de um ideal comunitário, aspecto característico da pós-modernidade.

Outro dado fundamental do imaginário é retorno da imagem²⁴. Para o autor, a imagem “serve de fator de agregação, permite perceber o mundo e não o representar. E mesmo que ela possa ser objeto de apropriação política, ela tem, sobretudo, uma função mitológica, pois favorece o mistério, isto é, une entre si os iniciados” (Maffesoli, 1995, p. 35).

O imaginário diz respeito a tudo aquilo que nos afeta e nos move, ele está representado nas imagens que compartilhamos e nos diferentes grupos aos quais constituímos. Nesse contexto, o imaginário da pós-modernidade, ou talvez a atmosfera da pós-modernidade repousa numa lógica presenteísta, hedonista, voltada para o aqui e agora.

Constatando-se também uma certa falência dos grandes sistemas explicativos que regeram a modernidade, pode-se propor uma outra lógica do estar-junto. Lógica que não seria mais finalista, voltada para o longínquo, mas, ao contrário, centrada no cotidiano. *Hic et nunc*. Aqui e agora (Maffesoli, 2005a, p. 68).

Se outrora os aspectos relativos ao imaginário foram desconsiderados como dignos de reflexão acadêmica, no contexto da pós-modernidade, a partir da valorização do cotidiano, as contribuições das reflexões que partem do imaginário são inegáveis, visto que, atentos aos sinais do tempo, observamos que nossa sociedade é mobilizada por um constante jogo de imagens, “[...] em seu aspecto repetitivo, seus costumes, seus rituais, a vida cotidiana organiza-se em torno de imagens a partilhar; sejam as imagens macroscópicas, ou as que modelam a intimidade das pessoas e de seus microagrupamentos” (Maffesoli, 2010, p. 114).

²⁴ Para Maffesoli, não é a imagem que produz o imaginário, mas, ao contrário, é o imaginário que determina a existência das imagens. Nessa perspectiva, “a imagem não é o suporte, mas o resultado” (Maffesoli, 2001, p. 76)

Como a atmosfera de um tempo, para Maffesoli (2001) o imaginário é sempre coletivo, ultrapassa o indivíduo.

Evidente que o imaginário coletivo repercute no indivíduo de maneira particular. Cada sujeito está apto a ler o imaginário com certa autonomia. Porém, quando se examina o problema com atenção, repito, vê-se que o imaginário de um indivíduo é muito pouco individual, mas sobretudo grupal, comunitário, tribal, partilhado. Na maior parte do tempo, o imaginário dito individual reflete, no plano sexual, musical, artístico, esportivo, o imaginário de um grupo. O imaginário é determinado pela ideia de fazer parte de algo. Partilha-se uma filosofia de vida, uma linguagem, uma atmosfera, uma ideia de mundo, uma visão das coisas, na encruzilhada do racional e do não-racional (Maffesoli, 2001, p. 80).

Como sujeitos sociais, transitamos por diferentes agrupamentos e instituições ao longo de toda a vida. Nas relações que estabelecemos com o outro, continuamente somos atravessados por diversificados discursos, símbolos, práticas, imagens e representações que ganham sentido em nossa ação cotidiana e nesse processo compõe nosso imaginário.

No que se refere à abordagem de gênero e sexualidade, o imaginário que possuímos sobre a temática constrói-se a partir das relações estabelecidas na sociedade, na família, na escola, na igreja, na mídia, entre outros. Nesse contexto, no próximo tópico discorreremos sobre os imaginários de gênero e sexualidade no âmbito das instituições sociais, discutindo sobre as representações de tais imaginários na atualidade.

3.2 IMAGINÁRIOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: ENTRE O DEVER SER E O QUERER VIVER

O imaginário, como uma produção coletiva, é constituído e expresso nas relações sociais cotidianas, presentes em diversos espaços, grupos e instituições. Criado e reproduzido a partir dessas múltiplas interações, ele se manifesta na cultura, nos signos, símbolos, rituais, mitos, entre outros. Esses elementos exprimem visões de mundo e modos de vida.

Diferentes instituições e práticas influenciam a formação e incorporação dos imaginários. A família, a escola e a igreja são partes fundamentais desse processo. No que se refere ao gênero e à sexualidade, o reconhecimento do que os caracteriza

é aprendido, processado e expresso nas diversas relações sociais, a começar pela família.

A constituição histórica e social de gênero e sexualidade no contexto do imaginário familiar exerce uma influência significativa na formação das normas e valores que orientam a vida das pessoas, contribuindo para a construção de percepções e expectativas sobre os modos de ser homem e mulher, bem como as formas consideradas “aceitáveis” para expressar a sexualidade.

[...] desde a mais tenra infância, quando se aprende que meninos não choram, gostam de armas, carrinho e futebol, e meninas brincam de boneca e de casinha, ou até mesmo antes do nascimento, quando se compra o enxoval azul para meninos ou rosa para meninas e se coloca na porta do quarto, ainda na maternidade, a camisa do time de futebol ou uma de boneca (Busin, 2008, p. 38).

Historicamente, a família moderna socializa as crianças dentro de um sistema binário de gênero, onde os papéis são reforçados por práticas culturais e expectativas sociais. Esse imaginário de gênero e sexualidade está fortemente relacionado à matriz heterossexual, que é legitimada por instituições e pela sociedade em geral.

Para Butler (2017), o sexo e o gênero são categorias normativas que emergem dentro da estrutura da 'heterossexualidade compulsória', sendo sustentados pela repetição de valores heteronormativos. A 'unidade' do gênero, segundo a autora, é o resultado de práticas sociais reguladoras que visam reforçar a coerência entre sexo, gênero e desejo, sempre dentro dos limites impostos pela heterossexualidade compulsória.

A “heterossexualidade compulsória” é naturalizada em diferentes contextos sociais, com destaque para o papel da Igreja, que, historicamente, contribuiu para a prevalência dessa matriz heterossexual, especialmente no imaginário familiar. Desde a Idade Média, a Igreja Católica impôs normas rígidas, associando a sexualidade exclusivamente à procriação e ao casamento heterossexual. Desvios desse padrão eram frequentemente considerados pecados e, muitas vezes, severamente punidos (Busin, 2011).

O discurso religioso cristão historicamente reforçou papéis sociais e normas de gênero, influenciando de maneira significativa as percepções sobre sexualidade dentro das famílias. Jeffrey Weeks (2000) observa que, no contexto religioso, a moralidade sexual se fundamenta na valorização do casamento, da heterossexualidade, da vida familiar e da monogamia, o que acaba por influenciar as

normas sociais e os comportamentos esperados, tanto na esfera privada quanto na pública.

De maneira semelhante, a escola, junto com a igreja e a família, desempenha um papel significativo na construção dos imaginários relacionados a gênero e sexualidade. Louro (2010, p. 89) destaca que

[...] as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são "generificados" — produzem-se, ou "engendram-se", a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (Louro, 2010, p. 25).

A escola, de fato, exerce uma influência significativa na construção e perpetuação de imaginários de gênero e sexualidade, muitas vezes reforçando normas heteronormativas. Desde os primeiros anos de escolarização, meninos e meninas são incentivados a adotar comportamentos que atendem às expectativas sociais de gênero, algo que ocorre de maneira implícita por meio das práticas pedagógicas, currículos, interações sociais e até na organização do espaço físico da escola.

Como destaca Louro (2010, p. 58), "a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela estabelece o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o 'lugar' dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas." A organização do ambiente escolar, com a distribuição de atividades e objetos, pode, de maneira não intencional, reforçar estereótipos de gênero, ao categorizar o que é considerado masculino ou feminino (Junqueira, 2013).

A ideia de que certos comportamentos associados ao masculino e ao feminino são naturais está fortemente presente no imaginário social e é frequentemente reatualizada nas práticas escolares. A crença de que meninos tendem a ser mais agitados e meninas mais passivas, ou que cada gênero deve ter interesses específicos, acaba sendo reforçada desde os primeiros anos, através das experiências e interações cotidianas (Vianna; Finco, 2009).

As percepções sobre o que é considerado "normal" em termos de gênero e sexualidade circularam não apenas nas famílias, mas também na escola e na igreja, que atuam em conjunto para legitimar a heterossexualidade como padrão. Essas

instituições influenciam continuamente os corpos e identidades, orientando-os em direção aos papéis de gênero "aceitáveis".

Nos estudos de Michel Maffesoli (2005b), o "dever ser" e o "querer viver" oferecem uma rica perspectiva para discutir gênero e sexualidade no imaginário dessas instituições. O "dever ser", para Maffesoli, refere-se às normas sociais que orientam os comportamentos individuais, estabelecidas por meio de tradições, leis e moralidade religiosa. Essas normas, embora forneçam uma sensação de ordem, podem restringir a liberdade individual e sufocar a autenticidade, impondo conformidade.

No contexto de gênero e sexualidade, o "dever ser" reflete as expectativas sociais de papéis rígidos, frequentemente impostos por instituições como a família e a igreja. O "dever-ser" está atrelado à vivência dos papéis impostos socialmente, na igreja, na família, no casamento, na maternidade, no magistério e nos demais espaços sociais" (Martelli, 2021, p. 48).

A lógica do "dever-ser" encontra-se em oposição a uma ética que representa o desejo de vivenciar a vida de maneira plena e autêntica, seguindo os próprios interesses e paixões. "A ética é, antes de mais nada, a expressão do querer viver global e irreprimível; ela traduz a responsabilidade que este conjunto assume quanto à sua continuidade. E, neste sentido, é ela dificilmente formalizável" (Maffesoli, 2005b, p.16).

Para Maffesoli (2005b), a ética como expressão do querer viver é fundamental na contemporaneidade, onde há um movimento crescente em direção à valorização das experiências sensoriais e emocionais. O "querer viver" é uma resposta ao controle exercido pelo "dever ser", promovendo uma busca por prazer, liberdade e auto expressão. Maffesoli (2005b) destaca a importância das tribos urbanas e das comunidades que emergem como espaços onde os indivíduos podem explorar e expressar suas identidades.

Em geral, as práticas e linguagens das diferentes instituições sociais como a família, a escola e a igreja expressam imaginários de sujeitos femininos e masculinos. Orientadas por uma lógica de dever ser essas instituições realizam uma pedagogia que em geral reitera identidades e práticas hegemônicas heteronormativas e determinam "jeitos de viver" o gênero e a sexualidade. A regulamentação do gênero em sua perspectiva binária é institucionalizada em nossa sociedade.

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça etc também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos distantes e contraditórios (Louro, 2000, p. 21).

Apesar das constantes tentativas de consolidar identidades por meio de diversas estratégias, a formação dos sujeitos e a construção de identidades não ocorrem de maneira passiva. Esse processo é plural e contínuo, resultante da apropriação de simbolismos que permeiam diferentes grupos sociais e seus respectivos imaginários.

Sob uma perspectiva hedonista, que valoriza o pleno exercício do desejo de viver, os discursos que buscam impor normas rígidas sobre gênero e sexualidade têm sido, ao longo da história, alvo de questionamentos e contestação. Na era pós-moderna, verifica-se uma intensificação desse anseio pelo pleno viver, em que as identidades de gênero e sexualidade são percebidas como fluídas e múltiplas. Contudo, concomitantemente, há um recrudescimento de campanhas conservadoras em várias esferas, particularmente no âmbito educacional. Diante disso, no próximo capítulo será discutido o debate sobre gênero e sexualidade, examinando como essa questão tem sido tratada no contexto educacional tanto no Brasil quanto em Cascavel. Além disso, serão abordados os movimentos conservadores que emergiram em oposição a essa discussão, com ênfase na defesa da família nuclear moderna e as reações contrárias a essas abordagens.

CAPÍTULO IV - GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO: CONFLITOS E DESAFIOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

4.1 EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL: DA PERSPECTIVA MÉDICO-HIGIENISTA À DISPUTA POR GÊNERO E SEXUALIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

No Brasil a abordagem sobre gênero e sexualidade no contexto da educação ocorreu principalmente sob o foco de implementação de uma educação sexual.

Bedin *et al.* (2021, p. 72) pontua que o século XIX caracteriza-se como o período em que “o sexo” se tornou oficialmente objeto de estudo institucionalizado no Brasil, sendo inicialmente tratado sob o ponto de vista médico. A educação sexual no Brasil, ao longo da sua trajetória histórica, não apenas refletiu as mudanças sociais e políticas, mas também o papel central da família como agente de transmissão de valores e normas sobre sexualidade. Desde a perspectiva médico-higienista do século XIX, em que o controle da sexualidade era amplamente discutido no âmbito familiar, até a contemporaneidade, a família se constituiu como um espaço privilegiado de formação de compreensões sobre gênero e sexualidade.

De acordo com Ribeiro (2013), a inclusão de questões relacionadas à sexualidade no currículo escolar brasileiro começou a tomar forma no início do século XX, sendo influenciada pelas concepções médico-higienistas da época. Nesse contexto, a sexualidade era abordada principalmente como uma questão de controle do corpo, com ênfase no combate à masturbação e às doenças sexualmente transmissíveis. Essa abordagem biologizante da educação sexual focava nos aspectos médicos e preventivos.

Nos primeiros momentos de discussão sobre sexualidade nas escolas, a abordagem focava na prevenção de doenças e no controle do corpo, com a família frequentemente vista como responsável por educar os filhos sobre questões sexuais. Araújo *et al.* (2018) destacam que a ideia de maternidade e reprodução foi reforçada nas práticas educacionais, com a expectativa de que as mulheres cumprissem papéis tradicionais de cuidado e reprodução, elementos que se originavam e eram sustentados dentro do ambiente familiar. A abordagem explicitada na educação sexual neste período baseava-se em pressupostos heteronormativos e sexistas

Um momento significativo para a produção discursiva e as práticas pedagógicas da educação sexual no Brasil ocorreu no início da década de 1960. Esta época foi marcada pela Revolução Sexual, pelo Movimento Hippie e pelo surgimento da pílula anticoncepcional, fatores que incentivaram uma nova perspectiva sobre a sexualidade. De acordo com César (2009)

Pouco antes da ditadura militar, o Brasil vivia um clima de “renovação pedagógica”, as críticas sociológicas sobre os sistemas educacionais começavam a ser formuladas e aplicadas em escolas experimentais. Foi justamente nesse período que o tema da educação sexual retornou de forma mais sistemática ao discurso pedagógico. [...] escolas de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte organizaram

programas de educação sexual em conexão com as “novidades pedagógicas” e curriculares de então. Nas escolas paulistas destacaram-se as experiências desenvolvidas tanto na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo quanto no Colégio Vocacional e nos Colégios Pluricurriculares. Estas experiências específicas de educação sexual e todas as demais experiências pedagógicas originadas dessas instituições foram reprimidas e suprimidas pela ditadura militar (César, 2009, p. 40).

Durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), o conservadorismo que permeava as políticas educacionais limitou as discussões sobre sexualidade, enfatizando a crença de que tais temas deveriam ser restritos ao âmbito familiar. Essa perspectiva minimizou o papel da escola na formação sobre sexualidade, levando à repressão da discussão sobre educação sexual. O regime militar buscava impor valores tradicionais e conservadores, refletindo essa imposição nas políticas educacionais e na abordagem da sexualidade nas escolas. Qualquer tentativa de incluir a educação sexual de forma mais aberta e abrangente era vista como subversiva, representando uma ameaça à ordem estabelecida.

Além disso, a ditadura censurou materiais didáticos e atividades escolares que poderiam ser interpretados como promotores de comportamentos sexuais considerados desviantes ou inadequados. Esse contexto sócio-político conservador e autoritário resultou na ausência de diálogo e debate sobre a diversidade sexual e de gênero, perpetuando estereótipos e preconceitos que marginalizavam pessoas da comunidade GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes)²⁵. A educação sexual, quando presente, era focada em reforçar os papéis de gênero tradicionais, na tentativa de educar meninas para serem esposas e mães e meninos para assumirem papéis dominantes na sociedade. Assim, a família permanece no centro das controvérsias sobre a educação sexual, com a disputa entre visões progressistas e conservadoras influenciando a formação das políticas educacionais.

[...] o regime militar imposto pelo Golpe de Estado de 1964 produziu um contexto de redução das liberdades individuais e manifestações da sexualidade, incluindo a restrição da liberdade do debate sobre esse tema. Isso causou um retrocesso na Educação Sexual, com o fechamento de escolas e denúncias de professores que se atreviam a continuar com projetos nessa área, em regime de semiclandestinidadade (Bueno; Ribeiro, 2018. p.52).

²⁵ Sigla utilizada no período citado.

De acordo com César (2009) a partir dos anos 70, a discussão sobre educação sexual no Brasil começou a ganhar maior visibilidade e complexidade, influenciada por mudanças sociais, políticas e culturais significativas. Com a redemocratização do país na década de 1980, movimentos feministas, de direitos humanos e LGBTQIA+ passaram a pressionar por uma abordagem mais inclusiva e abrangente da sexualidade nas escolas. Programas de educação sexual foram gradualmente implementados, visando não apenas à prevenção de doenças e gravidez indesejada, mas também à promoção de valores como respeito à diversidade, consentimento e autonomia corporal.

Esse período também testemunhou o surgimento da epidemia de AIDS que funcionou como um catalisador para a implementação de programas educativos sobre saúde sexual. A resposta à AIDS incentivou políticas públicas voltadas para a promoção de práticas sexuais seguras e o combate ao estigma associado às pessoas vivendo com HIV/AIDS. A educação sexual, nesse contexto, começou a integrar questões de diversidade sexual e de gênero, embora ainda enfrentasse desafios significativos em sua implementação e aceitação social (César, 2009). É importante considerar que as representações e imaginários construídos no seio familiar impactam diretamente as práticas escolares e a recepção de conteúdos relacionados a gênero e sexualidade, evidenciando a necessidade de um diálogo mais aberto e construtivo entre família e escola na formação de uma educação sexual integral e inclusiva.

[...] a escola no início dos anos 90 foi tomada como um lugar fundamental para a propagação de informações sobre o “sexo seguro”, as quais incluíam, além do contágio do HIV/AIDS e outras DSTs, a “gravidez na adolescência”, que para os especialistas começou a ser tomada como um “problema pedagógico” importante. A partir desse momento, o discurso da sexualidade nas escolas brasileiras foi definitivamente colonizado pela ideia de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, tomadas como sinônimo de problema de saúde física e social. O tema da prevenção foi assumido de maneira tão definitiva que os programas estabeleceram uma conexão direta com outro problema que deveria ser debelado no interior da instituição escolar, isto é, o uso de drogas. Assim, projetos como prevenção de DST/AIDS, gravidez e uso de drogas foram desenvolvidos com base na ideia de prevenção como paradigma do discurso sobre a educação sexual (César, 2009, p. 42).

Na transição para a democracia no final da década de 1980, o Brasil passou por profundas reformas educacionais que refletiram um compromisso renovado com a igualdade e a democratização do acesso à educação. A Constituição Federal (CF)

de 1988 foi um marco fundamental nesse processo, estabelecendo a educação como um direito de todos e um dever do Estado, além de afirmar a gestão democrática do ensino público. Isso trouxe novas perspectivas para a educação no país, promovendo a descentralização administrativa e a participação da comunidade na gestão escolar.

No ano de 1996 a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) consolidou esses princípios, estabelecendo as bases para a organização do sistema educacional brasileiro, e trazendo uma série de avanços significativos. Entre os principais estão a garantia do direito à educação básica obrigatória e gratuita para todas as crianças e adolescentes, estabelecendo um novo paradigma de inclusão e universalização do ensino. Além disso, a LDB introduziu a valorização da diversidade cultural e regional no currículo escolar, promovendo o respeito às diferenças e a adaptação dos conteúdos educacionais às realidades locais. Outro avanço importante foi a descentralização administrativa, que fortaleceu a autonomia das escolas na gestão pedagógica e administrativa, incentivando práticas mais democráticas e participativas na educação brasileira.

No ano de 1997 ocorreu a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs. Os PCNs representaram um marco na educação brasileira ao estabelecer diretrizes pedagógicas e constituir um referencial de qualidade para a educação em todo o país. Sua função visava orientar e garantir a coerência nos sistemas educacionais, sendo elaborados com o objetivo de orientar a prática educativa, promovendo a qualidade do ensino e a equidade entre as diferentes regiões e realidades sociais brasileiras.

Os PCNs foram organizados em seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; e três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais. Os temas transversais apresentados pelos PCNs foram introduzidos como uma abordagem integradora e multidimensional para enriquecer o currículo escolar brasileiro.

Eles incluíram temas como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural e trabalho e consumo. A proposta era que esses temas fossem tratados de maneira interdisciplinar, permeando todas as disciplinas e séries, visando promover valores, reflexões e práticas que contribuíssem para uma formação mais completa e cidadã dos estudantes. É na abordagem dos temas transversais que pela

primeira vez “o conteúdo da sexualidade foi, enfim, assumido curricularmente, sob a denominação de “Orientação Sexual”” (Malagi; Slongo, 2023, p. 7).

Bedin *et al.* (2021) considera que “os anos 2000 – 2014 como a época áurea do fortalecimento e consolidação da educação sexual no país, o coroamento de uma história iniciada com a institucionalização do conhecimento sexual nas primeiras décadas do século XX” (Bedin, *et al.*, 2021, p. 85). Durante esse período, houve um avanço notável nas pesquisas sobre gênero, sexualidade e educação sexual, impulsionado pela expansão dos programas de pós-graduação no país, e a crescente pressão de movimentos sociais, incluindo feministas e LGBTQIA+.

No entanto, mesmo com os avanços nas diretrizes educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) as tensões entre as propostas educacionais e as convicções familiares persistiram. As reações conservadoras, que clamam pela exclusão de temas de gênero e sexualidade do currículo escolar, reforçam a ideia de que tais discussões devem ser limitadas à família, perpetuando a noção de que os laços familiares são os principais responsáveis pela educação dos filhos em relação a esses assuntos.

[...] a partir de 2014, aproximadamente, muitos discursos contra o ensino da sexualidade surgiram com maior pressão religiosa e/ou conservadora, querendo excluir de vez qualquer atuação das escolas neste campo e insistindo em limitar, unicamente à família, a tarefa da Educação Sexual. Dois movimentos vem se destacando nesse processo repressivo: Ideologia de Gênero e Escola Sem Partido (Figueiró, 2019, p. 21).

Os discursos e abordagens conservadoras em relação aos aspectos de gênero e sexualidade no âmbito da educação, refletiram no processo de elaboração e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que foi marcado por intensos debates e controvérsias. Inicialmente, a proposta referênciada do PNE possuía como uma de suas diretrizes a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (Brasil, 2013, p. 19). No entanto, durante a tramitação do PNE no Congresso Nacional, houve uma forte reação de setores conservadores e grupos religiosos, muitos dos quais representando as vozes das famílias que veem na educação uma extensão dos valores morais transmitidos em casa. Esses grupos argumentaram que tais questões eram inadequadas para serem abordadas no âmbito escolar, reforçando

que caberia exclusivamente às famílias tratar desses assuntos, o que resultou na exclusão das referências explícitas a gênero e sexualidade do texto final do PNE.

A resistência desses setores em relação à inclusão de temas de gênero e sexualidade reflete o entendimento de que a família é a principal instituição responsável pela formação moral e ética das crianças. Nesse contexto, as famílias conservadoras tendem a ver a escola como uma extensão de seus próprios valores, e a introdução de discussões sobre diversidade sexual e de gênero é frequentemente percebida como uma ameaça à sua autoridade e ao controle sobre a educação dos filhos. Esse embate entre o espaço escolar e a esfera familiar tem sido um ponto central no debate educacional, à medida que se discutem os limites da escola em abordar temas que, tradicionalmente, são vistos como pertencentes ao núcleo familiar.

O conservadorismo que assolou a discussão do PNE no que tange às questões de gênero e sexualidade, tem continuidade no ano de 2015 no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. A BNCC foi criada para definir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes brasileiros ao longo da Educação Básica. Desde o início, a proposta da BNCC incluiu diretrizes para abordar questões de gênero e sexualidade nas escolas, reconhecendo a importância de promover a igualdade e combater as desigualdades. No entanto, novamente, o papel das famílias foi amplamente invocado por setores conservadores como justificativa para que a escola não abordasse essas temáticas, argumentando que tais assuntos devem ser discutidos no âmbito familiar, onde os pais têm o direito de orientar a visão de mundo de seus filhos.

Durante as etapas de consulta pública e revisão da BNCC, houve uma significativa mobilização de grupos progressistas, educadores e ativistas que defendiam a inclusão de temas relacionados à identidade de gênero e à orientação sexual no documento. Esses grupos argumentaram que a educação deve refletir a diversidade da sociedade e preparar os alunos e alunas para viverem em um ambiente de respeito e igualdade. Paralelamente também houve também uma forte oposição de setores conservadores e religiosos da sociedade, que representavam um segmento significativo de famílias pressionando pela remoção desses temas, alegando que caberia às famílias tratar dessas questões.

As tensões entre escola e família no debate sobre políticas públicas de gênero e sexualidade ficaram evidentes na mídia, destacando a polarização de opiniões políticas.

Figura 1: Manchete Jornal da Unicamp - 07/04/2017

superior

ÁREA DE FACULDADES E INGRESSO TRANSPARÊNCIA INFORMAÇÕES MELHORADO PELA

JORNAL DA UNICAMP

JU menu superior

ARTE & CULTURA | ATUALIDADES | ARTIGOS | BIOLÓGICAS | ESPECIAL | EXATAS & TECNOLÓGICAS | HUMANAS | INOVAÇÃO | OPINIÃO | SAÚDE

NOTÍCIAS

sex, 07 abr 2017 | 16:46 | ATUALIDADES

Especialistas veem retrocesso em supressão do termo 'orientação sexual' da base curricular

Conceito de gênero também foi retirado do texto da BNCC apresentado pelo MEC

MAIS ACESSADAS

A heteronomia das universidades

AUTORIA MANUEL ALVES FILHO | FOTOS ANTONIO SCARPINETTI | DIVULGAÇÃO

Fonte: Portal Unicam (2017)

Figura 2: Manchete Site Brasil de Fato - 12/04/2017



INÍCIO > GERAL

EDUCAÇÃO

Movimentos pró-educação criticam retirada de questão de gênero da base curricular

Proposta do MEC desrespeita debate realizado com profissionais da educação por meio de conferências, critica CNTE

Redação | [Rede Brasil Atual](#)
| 12 de abril de 2017 às 07:02

Fonte: Site de Notícias Brasil de Fato (2017)

Figura 3: Manchete Gazeta do Povo - 31/10/2017



> Educação e Filhos

Por que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) devia preocupar as famílias brasileiras

Por Angélica Favretto 31/10/2017 14:10



Fonte: Portal Sempre Família - Gazeta do Povo (2017)

Figura 4: Audiência Pública Assembleia Legislativa de Minas Gerais - 19/09/2017



Deputados condenam referência a gênero em norma da educação

Discutida em nível federal, a Base Nacional Comum Curricular irá nortear a elaboração de currículos escolares no País.

19/09/2017 - 16:54 - Atualizado em 20/09/2017 - 09:47



Fonte: Portal ALMG - Assembleia Legislativa de Minas Gerais (2017)

Como resultado dessas pressões, as versões preliminares da BNCC passaram por várias alterações, e no documento final aprovado em 2017 as referências à abordagem de gênero e sexualidade foram significativamente suprimidas. Logo após a aprovação da BNCC, o Ministro da Educação na ocasião, Mendonça Filho, em seu pronunciamento, disponível no portal do MEC, fez a seguinte afirmação: “[...] a Base está sendo entregue aos brasileiros sem ideologia de gênero” (Brasil, 2017).

A crescente onda de conservadorismo que impactou fortemente o debate sobre questões de gênero e sexualidade no Brasil tem sua continuidade em 2018. A eleição presidencial que elegeu Jair Messias Bolsonaro (PSL) consolidou essa tendência.

O segmento evangélico e dos católicos conservadores [...] foi um dos primeiros alvos da ação bolsonarista. Contribuíram nessa aproximação sua ênfase constante na fé cristã, no lema *Brasil acima de tudo, Deus acima de todos*, o discurso preconceituoso diante de comportamentos sexuais desviantes dos valores da família patriarcal e outras tantas pautas que soube explorar com eficiência (Giroto Neto, 2020, p. 101). grifos do autor

Durante sua campanha, Bolsonaro fez diversas declarações contrárias aos direitos LGBTQIA+ e prometeu combater a chamada "ideologia de gênero" nas escolas. Seu discurso encontrou ressonância em uma parcela significativa da população que compartilha valores conservadores e religiosos, muitos dos quais estão profundamente enraizados nas estruturas familiares. Para essas famílias, a defesa de uma moral tradicional inclui uma visão rígida sobre papéis de gênero e sexualidade, que são vistos como pilares fundamentais na formação de seus filhos. Dessa forma, a ideia de que a escola possa abordar temas como diversidade sexual e de gênero é percebida como uma ameaça à autonomia da família na transmissão desses valores. A centralidade da família como guardiã dos "bons costumes" foi um ponto de sustentação para as políticas defendidas no governo de Bolsonaro, consolidando a resistência a mudanças no campo dos direitos das minorias sexuais.

Após eleito, Bolsonaro e seus apoiadores no Congresso Nacional buscaram reverter políticas e programas que promoviam a inclusão e os direitos das minorias de gênero e sexualidade, reforçando uma agenda que privilegiava os valores tradicionais e resistia às mudanças progressistas no campo da educação e dos direitos humanos. Nesse processo, o papel da família foi frequentemente invocado como o espaço legítimo para a educação sobre gênero e sexualidade, em oposição à escola, que era retratada como um local de doutrinação. Essa narrativa encontrou eco em muitas famílias que acreditam que a introdução desses temas no ambiente escolar infringe seus direitos de orientar seus filhos de acordo com suas crenças.

No tocante à Educação Infantil no Brasil, a educação sexual e os aspectos relativos ao gênero e sexualidade têm se desenvolvido de maneira lenta e cautelosa. Num contexto geral, a temática enfrenta desafios e resistências, principalmente de setores conservadores da sociedade, incluindo grupos familiares, que consideram inadequada a abordagem da temática com crianças pequenas. Para essas famílias, a escola deveria concentrar-se em conteúdos acadêmicos e deixar as questões de gênero e sexualidade para o ambiente doméstico, onde os pais podem supervisionar o que é ensinado. Esse controle parental sobre a educação sexual é visto como uma extensão da responsabilidade moral da família de proteger seus filhos das influências externas que possam desafiar suas concepções tradicionais.

Na cidade de Cascavel/PR, a tônica conservadora referente à discussão sobre gênero e sexualidade também se faz presente, refletindo as preocupações das famílias locais em manter suas tradições e crenças intactas. Muitas dessas famílias

acreditam que o papel da escola é complementar à educação doméstica, e não substituir os ensinamentos que recebem em casa, especialmente em temas considerados sensíveis, como gênero e sexualidade.

Visando situar o contexto de abordagem no qual foi efetivada a pesquisa de campo, no próximo tópico efetuamos apontamentos sobre gênero, sexualidade e educação no âmbito do município de Cascavel/PR. O objetivo é analisar como esses temas têm sido tratados na prática educacional local e como as relações entre a escola e as famílias se configuram diante desses assuntos.

4.2 TENSÕES CULTURAIS E EDUCACIONAIS: A QUESTÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM CASCAVEL/PR

A cidade de Cascavel, situada no oeste do Paraná, apresenta historicamente indícios de uma postura predominantemente conservadora nas discussões acerca de gênero e sexualidade, especialmente no âmbito educacional. Essa característica conservadora se manifesta em particular nas políticas públicas implementadas pelo município, bem como nas reações de parte da comunidade, que frequentemente se opõem a iniciativas destinadas à promoção da inclusão e da diversidade em relação a essas temáticas.

Propostas que buscam integrar conteúdos relacionados a gênero e sexualidade nos currículos escolares enfrentam considerável resistência, tanto por parte de gestores públicos quanto de segmentos da população local. Projetos de lei que pretendem adotar abordagens mais inclusivas são frequentemente alvo de debates intensos e, não raramente, são rejeitados no legislativo municipal. As manifestações contrárias a essas mudanças, justificadas pela defesa dos valores familiares, reforçam a perspectiva conservadora predominante, evidenciando a resistência em incorporar discussões que desafiem as concepções tradicionais sobre educação e família.

Um indicativo dessa postura conservadora pode ser observado na aprovação da Lei 6.496, de 24 de junho de 2015, que estabelece o Plano Municipal de Educação (PME) para o período de 2015 a 2025. Na versão aprovada, o Art. 2º, Parágrafo Único, determina que: "Além das diretrizes previstas nos incisos I a X deste artigo, fica vedada a adoção de políticas de ensino que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo 'gênero' ou 'orientação sexual'" (Cascavel, 2015). Essa legislação reflete uma postura rígida em relação à educação sexual e evidencia uma intenção de preservar

valores tradicionais. Embora essa visão não represente toda a população, é perceptível nas decisões políticas e educacionais do município.

Diante dessa posição adotada pelo município, a Procuradoria-Geral da República (PGR) ajuizou uma ação no Supremo Tribunal Federal (STF), contestando o trecho mencionado por meio de uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF)²⁶. A ação visa questionar a legalidade da vedação à discussão de gênero e orientação sexual nas escolas, apontando a necessidade de um debate mais amplo e inclusivo sobre esses temas no ambiente educacional. Conforme exposto na homepage do STF

Para Janot, as normas, ao proibirem qualquer abordagem de temas ligados à sexualidade pelas políticas de ensino, reafirmam uma inexistente equivalência entre sexo e gênero e ignoram quaisquer realidades distintas da orientação sexual heteroafetiva, o que contraria dispositivos da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2017).

A ação da Procuradoria-Geral da República referente a Lei Municipal 6.496/2015 foi julgada no Plenário do STF em junho de 2020, sendo declarada como inconstitucional.

O colegiado acompanhou integralmente o voto do relator, ministro Luiz Fux, para quem o dispositivo da lei municipal, por estabelecer normas gerais que exorbitam o limite da adaptação às necessidades locais, viola o artigo 22, inciso XXIV, da Constituição Federal, que atribui a competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional exclusivamente à União (Brasil, 2020).

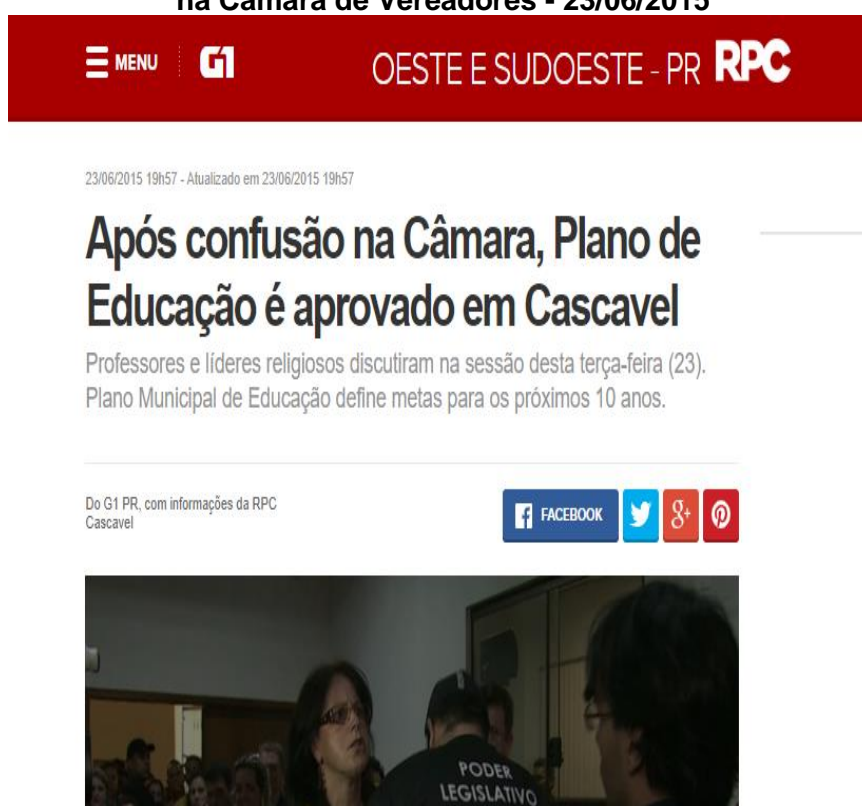
As polêmicas em torno do Plano Municipal de Educação de Cascavel (2015-2025) não se limitaram à sua elaboração. Durante o processo de aprovação da Lei nº 6496, de 24 de junho de 2015, surgiram resistências por parte de grupos religiosos que solicitaram a retirada do termo "diversidade", argumentando que a suposta "tese de ideologia de gênero" estaria embutida nele. Essa posição reflete uma concepção tradicional de família, frequentemente associada a uma resistência à diversidade de gênero e orientação sexual, que é vista por alguns como uma ameaça aos valores familiares. Para esses grupos, a definição de família é muitas vezes restringida a uma

²⁶ A arguição de descumprimento de preceito fundamental é ação constitucional cuja função é complementar o controle abstrato de constitucionalidade no âmbito do Supremo Tribunal Federal. Instituída desde a redação originária da Constituição da República de 1988, essa ação somente ganhou maiores contornos dogmáticos com a sua regulamentação pela Lei 9.882, de 3 de dezembro de 1999 (Brasil, 2022, p. 5).

estrutura heteronormativa, gerando um ambiente de exclusão em relação a outras formas de organização familiar, como aquelas compostas por casais do mesmo sexo.

Em 23 de junho de 2015, data da votação, a sessão da Câmara de Vereadores foi marcada por intensas manifestações, exigindo intervenção da Polícia Militar (PM) para garantir a segurança dos presentes. Esse episódio ilustra a polarização nas opiniões da sociedade local, que inclui uma variedade de perspectivas sobre questões de gênero e diversidade.

Figura 5: Votação para aprovação do Plano Municipal de Educação de Cascavel PR na Câmara de Vereadores - 23/06/2015



Fonte: G1 - Portal de notícias da Globo (2015)

O ambiente de tensão e resistência em torno da discussão de gênero e sexualidade na educação em Cascavel intensificou-se em 2018, quando uma professora da Rede Pública Municipal de Ensino foi afastada de suas funções após publicar em seu perfil no Facebook fotografias de crianças de 9 e 10 anos durante uma aula de educação sexual. Tal publicação gerou considerável polêmica e indignação na comunidade local, que considerou tanto a exposição dos alunos quanto o conteúdo abordado inadequados. Pais e responsáveis expressaram sua insatisfação e preocupação, o que levou à intervenção rápida da direção da escola e

das autoridades competentes. Este incidente não apenas evidenciou a postura conservadora prevalente na cidade em relação a questões de gênero e sexualidade na educação, mas também ressaltou a sensibilidade e a controvérsia que cercam esses temas no ambiente escolar.

Figura 6: Manchete sobre afastamento de Professora, após publicar fotos de aula de educação sexual - Cascavel PR - 30/10/2018



Fonte: G1 - Portal de notícias da Globo (2018)

No contexto do afastamento da professora por abordar a temática da educação sexual, as reações nas redes sociais revelam uma resistência significativa por parte da comunidade. Os comentários na publicação compartilhada pela página oficial do Movimento Brasil Livre (MBL) no Facebook refletem essa oposição e destacam as preocupações em relação ao conteúdo apresentado nas aulas. Esses comentários não apenas expressam a indignação de parte da comunidade, mas também evidenciam as tensões em torno do papel da escola na abordagem de questões de gênero e sexualidade.

Ta muito errado isso...os pais tem q se unir e nao aceitar ... e denunciar..acompanhar o que seus filhos estao aprendendo nas escolas.

5 a Curtir Responder

A escola como um todo tem que ser punida, com 9 anos eu ainda estava tentando parar de chupa dedo.... Meu Deus estão roubando a fase mais bonita do ser humano

5 a Curtir Responder

Afastada ? Tem que ser presa...Se fosse meu filho iria precisar de plástica.

5 a Curtir Responder 1

Por que a escola tem que se envolver com a sexualidade das crianças?Acho revoltante,criança tem direito de ter infância espero que o novo governo tome providências para protege-las

5 a Curtir Responder 1

Com 9 anos de idade eu nunca tinha visto nem o formato de um peito feminino

5 a Curtir Responder

Prefiro ser conservadora! Tudo tem a hora e o momento certo. Crianças de 9 anos têm que aprender as matérias e brincar. Com 9 anos eu brincava de bonecas.. Por isto que os jovens de hj saem da escola sem saber nada sobre as matérias.Estão acabando com a inocência de nossas crianças.

Parabéns a quem tomou providências cabíveis à situação !!!

5 a Curtir Responder 1

Aí vai lá o marmanjo pedófilo e pede pra criança colocar nele,acha que a criança vai fazer o que...??

5 a Curtir Responder 1

Se não houver limites, logo estarão fazendo aulas práticas de sexo nas salas de aula para crianças do Jardim da Infância...

5 a Curtir Responder 1

As discussões sobre educação sexual, no entanto, não ocorrem de forma isolada. Elas estão profundamente entrelaçadas com as dinâmicas familiares e culturais da comunidade, demonstrando a necessidade de um diálogo mais amplo e reflexivo. As diversas configurações familiares, que vão além do modelo heteronormativo tradicional, trazem implicações diretas para a educação e para as expectativas dos pais, mães e responsáveis em relação ao que é considerado apropriado para o ambiente escolar. Nesse sentido, a resistência observada pode ser entendida como parte de um debate maior sobre os valores culturais e familiares em transformação, que afetam diretamente o cenário educacional.

Em 2023, a educação em Cascavel foi novamente palco de uma polêmica envolvendo questões de gênero e sexualidade, desta vez em decorrência de um bilhete enviado por um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) sobre a realização de uma Festa das Cores. Com o intuito de promover uma atividade divertida antes do início do período de férias escolares, a equipe gestora do CMEI propôs uma festividade em que cada turma seria representada por uma cor. Além de se vestirem de acordo com a cor de sua sala, os alunos teriam a oportunidade de explorar

atividades relacionadas à cor escolhida, utilizando elementos diversos como alimentos e brinquedos.

No entanto, a forma como o bilhete foi organizado gerou controvérsias. Conforme noticiado pela Central Gazeta de Notícias (CGN, 2023), a equipe do portal foi contatada por alguns pais, mães e responsáveis que expressaram preocupação com a temática da festa. Eles sugeriram que a comemoração poderia estar associada a uma agenda LGBTQIA+ e incluir elementos de "ideologia de gênero." Na mesma ocasião, um vereador manifestou sua indignação em um vídeo publicado em suas redes sociais, que foi posteriormente removido.

Diante da polêmica, a equipe gestora do CMEI convocou uma reunião com a comunidade escolar para esclarecer os objetivos da festa. Durante o encontro, a realização do evento foi colocada em votação e aprovada por unanimidade, com a condição de que não fossem abordados temas relacionados a gênero. Abaixo, é possível visualizar o bilhete encaminhado pelo CMEI:

Figura 7: Bilhete enviado pelo CMEI em Cascavel PR para realização da Festa das Cores

Senhores Pais

Festa das Cores

Pensando em fechar com chave de ouro o término das aulas e o início das férias, decidimos realizar no dia **06/07/23 a FESTA DAS CORES.**

Cor representa a alegria dos nossos alunos, e com a sintonia das cores desejando um ótimo descanso aos professores e crianças, organizamos para animar o ambiente esta festa colorida. Cada sala será representada por uma cor onde os alunos e professores irão explorar elementos, materiais, alimentos, vestimentas da cor correspondente da sua sala.

Salientamos que vivemos de outra geração e cultura diferente de antigamente, sendo que ideia não tem gênero, não tem cor, nem status, não se limita, nem cabe em espaços, aliás está por aí, por aqui, não tem idade, é formada por gente que sente e que compreende, e também entende que o simples fato de existir leva junto sua mente.

Rosa não é cor de menino
Azul não é cor de menina
Cor não tem gênero

Rosa não é cor de menino
Azul não é cor de menina
Cor não tem gênero

Seguem cores escolhidas por sala:

- Infantil IA ROSA
- Infantil I B VERMELHO
- Infantil II A AMARELO
- Infantil II B ROXO
- Infantil III A VERDE
- Infantil III B LARANJA
- Infantil IV A AZUL
- Direção coordenação PRETO

Se POSSÍVEL enviar os alunos com as roupas de acordo com a cor representada pela sala

Atenciosamente
Direção/Coordenação

CASCVEL 29/06/2023

Fonte: Central Gazeta de Notícias - CGN (2023)

No contexto da organização curricular, analisamos o Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel - Volume I (2020), que orienta o

planejamento pedagógico tanto nas Escolas²⁷ quanto nos CMEIs. A partir de uma leitura dinâmica do documento, com foco na distribuição dos conteúdos entre as turmas do Infantil ao Infantil V, e utilizando a ferramenta "localizar" para buscar os termos "gênero" e "sexualidade", constatamos que o Currículo não faz menção a esses conceitos diretamente. As referências ao termo "gênero" no documento estão associadas ao trabalho com a Língua Portuguesa, como os gêneros discursivos, ou ao estudo de gêneros musicais no âmbito dos componentes curriculares de Arte e Educação Física. Em nenhuma parte do Currículo há menção ao termo "sexualidade".²⁸

A análise do contexto educacional em Cascavel/PR evidencia uma resistência significativa às discussões sobre gênero e sexualidade, marcada por uma perspectiva conservadora que permeia tanto as políticas públicas quanto as respostas de segmentos da comunidade. A aprovação de leis que restringem a abordagem desses temas nas escolas, somada a episódios de controvérsia envolvendo iniciativas educacionais, ilustra os desafios enfrentados na tentativa de promover a inclusão da diversidade no ambiente escolar. Esses acontecimentos revelam não apenas divergências políticas, mas também tensões culturais que refletem concepções tradicionais sobre família e o papel da educação na formação das novas gerações.

Nesse cenário de tensões sociais e políticas, torna-se evidente a necessidade de um diálogo mais aberto e inclusivo, que contribua para a construção de um ambiente educacional acolhedor e plural. A valorização da diversidade na educação é crucial para preparar as crianças para um convívio social mais respeitoso, promovendo o desenvolvimento de cidadãos críticos e sensíveis às diferenças. Entretanto, o avanço dessas discussões enfrenta obstáculos significativos, especialmente devido a movimentos como o "Escola Sem Partido" e os debates em torno da chamada "ideologia de gênero" e do "kit gay", que, nos últimos quinze anos, têm gerado controvérsias sobre o papel da escola na abordagem de temas relacionados a gênero e sexualidade. Essas controvérsias refletem os embates entre

²⁷ Na cidade de Cascavel algumas escolas possuem turmas de Infantil IV e Infantil V.

²⁸ Embora não sejam abordados de forma explícita, é importante reconhecer que as relações de gênero e sexualidade permeiam diversos conteúdos do cotidiano escolar. No currículo da educação infantil de Cascavel, por exemplo, nos componentes curriculares de Ciências, Geografia, Arte e Educação Física, há referências a atividades que envolvem o conhecimento do corpo de maneira abrangente, permitindo a exploração de aspectos relacionados à sexualidade. Além disso, no componente de História, no eixo "Distinção entre o outro e o eu", é possível tratar de temas que abordam as diferenças e semelhanças entre indivíduos, as diversas relações sociais e familiares, o respeito à individualidade e à diversidade, entre outros.

visões progressistas e conservadoras no campo educacional e são fundamentais para compreender as disputas em torno da inclusão da diversidade no currículo escolar.

Diante disso, o próximo tópico abordará em maior profundidade o que se entende por "ideologia de gênero", também discutiremos sobre o movimento "Escola Sem Partido" e as controvérsias associadas ao "kit gay", com o objetivo de ampliar a compreensão dessas questões no cenário educacional.

4.3 FAMÍLIA E MORALIDADE EM DISPUTA: A ASCENSÃO DO DISCURSO DA 'IDEOLOGIA DE GÊNERO' NAS POLÍTICAS BRASILEIRAS

Nos últimos anos, a expressão "ideologia de gênero" tem ganhado destaque nos discursos conservadores no Brasil, sendo frequentemente utilizada como uma ferramenta para mobilizar apoio político e social. Grupos religiosos e movimentos conservadores incorporam essa expressão em suas narrativas, apresentando-a como uma ameaça aos valores da "família tradicional" e à moralidade. É importante ressaltar que a concepção de "família tradicional" é muitas vezes defendida como um modelo único e normativo, desconsiderando a diversidade de configurações familiares que existem na sociedade contemporânea. Nesse sentido, a noção de "ideologia de gênero" é frequentemente vinculada à suposta destruição desses valores familiares, criando um ambiente em que qualquer discussão sobre gênero e sexualidade é vista como um ataque à estabilidade familiar.

Para situar melhor o leitor, é fundamental entender que "ideologia de gênero" se refere a um conjunto de crenças e discursos que deslegitimam as discussões sobre gênero e sexualidade, muitas vezes apresentando-as como um perigo para a moralidade e a unidade familiar. Nesse contexto, "ideologia de gênero" e "teoria de gênero" não são sinônimos de "Estudos de Gênero". Junqueira (2017, p. 26) observa que "o sintagma neológico 'teoria de gênero' não corresponde ao que academicamente se constituiu e se consagrou, a partir dos anos 1980, como o campo dos estudos de gênero e afins, e nem tampouco leva em conta a sua pluralidade e complexidade." Os Estudos de Gênero, que emergiram principalmente das mobilizações do movimento feminista, buscam questionar a naturalização das diferenças sexuais e analisar as construções sociais e culturais que fortalecem as desigualdades entre homens e mulheres.

Além disso, esses estudos expandiram-se para uma análise mais abrangente das relações de poder e das identidades de gênero, explorando como normas e expectativas sociais influenciam e restringem a vivência de indivíduos de diferentes gêneros. Por outro lado, a “ideologia de gênero” se caracteriza como um “registro apologético de suas posições (sobretudo católicas oficiais e tradicionalistas) e, ao mesmo tempo, polêmico, hiperbólico e alarmista, a denunciar uma conspiração mundial do gender contra a família e o ser humano” (Junqueira, 2018, p. 459). Enquanto os Estudos de Gênero promovem a análise crítica e a desconstrução das desigualdades sociais, a Ideologia de Gênero busca reafirmar posições conservadoras e tradicionalistas, deslegitimando os avanços no entendimento das questões de gênero e sexualidade.

Nesse sentido, a expressão "ideologia de gênero" pode ser caracterizada como um “artefato retórico e persuasivo” que reorganiza discursos e cria estratégias de mobilização política e intervenção pública. Esse conceito tem sido crucial na formulação de estratégias de poder que buscam reforçar a ordem moral e revigorar visões tradicionalistas de mundo, fomentando, em diversos contextos, reações contundentes contra o que os movimentos antigênero alegam serem dispositivos de indiferenciação sexual, destruição da família tradicional ou ameaça à ordem simbólica (Junqueira, 2018).

O termo “ideologia de gênero” foi – e ainda tem sido – frequentemente utilizado como forma de deslegitimar direitos e áreas do conhecimento, na tentativa de não reconhecer sujeitos e relações sociais que escapem à cosmologia conservadora de tradição judaico-cristã. Estes discursos têm ganhado força popular, logrando êxito em incluir proibições da utilização do termo gênero em escolas (Rosa *et al.*, 2019, p. 132).

Apesar de a discussão sobre a "ideologia de gênero" ter se intensificado no Brasil a partir de 2014, o termo não é novo. Ele surgiu na década de 1990, influenciado pela Igreja Católica, que buscava resistir às crescentes demandas por igualdade de gênero e direitos LGBTQIA+ em todo o mundo. A Igreja utilizou a expressão para criticar o que via como uma tentativa de dismantelar as diferenças naturais entre os sexos, apresentando-a como uma ameaça à moral e à ordem social.

A origem religiosa do termo foi fundamental para sua difusão e adoção por outros grupos conservadores, que viram nele uma ferramenta eficaz para mobilizar apoio. De acordo com Junqueira (2018),

“teoria/ideologia de gênero”, com suas flexões, é uma invenção católica cuja configuração e emergência se deram entre meados dos anos 1990 e início da década seguinte, ao longo de articulações que envolveram episcopados, o associacionismo pró-vida e pró-família, e organizações terapêuticas de reorientação sexual (Junqueira, 2018, p. 263).

A concepção de gênero como uma ideologia, amplamente defendida por líderes religiosos que têm progressivamente ocupado espaço na política brasileira, enfatiza unicamente as distinções biológicas entre homens e mulheres. Essa perspectiva desconsidera as abordagens acadêmicas que, por meio dos estudos de gênero, propõem uma análise das categorias de gênero sob uma ótica histórica, social e discursiva. A noção de "ideologia de gênero" ignora as complexas influências culturais que permeiam os imaginários de diversos grupos sociais, que desempenham um papel significativo na construção e na caracterização das identidades de gênero ao longo do tempo.

Utilizar o termo “ideologia de gênero” é um completo equívoco do ponto de vista científico e revela o esforço de grupos em deturpar o conceito de gênero na tentativa de instaurar um pânico social, banindo a noção de “igualdade de gênero” do debate público e reificando as desigualdades e violências sofridas por homens, mulheres e minorias sexuais (Rosa *et al.*, 2019, p. 136).

Ademais, os argumentos apresentados por aqueles que propagaram a concepção de “ideologia de gênero” como uma estratégia voltada para a “destruição da família tradicional, a legalização da pedofilia, ao fim da ordem natural e das relações entre os gêneros” (Reis; Eggert, 2017, p. 20), fundamentam-se na suposição de que a discussão de questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar resulta na transformação da escola em um espaço de doutrinação ideológica. Tal perspectiva tem gerado ataques aos currículos educacionais e à autonomia dos educadores, sustentando que as temáticas de gênero e sexualidade são inapropriadas para o contexto escolar e podem exercer uma influência negativa sobre as crianças. Como resultado, um movimento emergiu com o intuito de “eliminar” a discussão sobre gênero do currículo escolar (Reis; Eggert, 2017, p. 20).

O movimento de oposição à discussão sobre gênero e sexualidade tem sido um elemento central em diversas campanhas políticas desde 2014, especialmente no que se refere ao contexto educacional. Figuras políticas frequentemente utilizam o termo "ideologia de gênero" para sustentar que se trata de uma tentativa de

doutrinação ideológica nas escolas públicas, apresentando a educação sobre gênero e sexualidade como uma ameaça aos valores tradicionais familiares.

Durante as eleições de 2018, Jair Bolsonaro (PSL), candidato à presidência, fez uso recorrente da expressão "ideologia de gênero" em sua campanha, argumentando que esse conceito estava sendo introduzido nas instituições escolares. Ele se opôs veementemente a essa ideia, prometendo eliminar o que considerava ser uma forma de doutrinação ideológica nas escolas. O discurso em torno da "ideologia de gênero" constituiu uma parte significativa de sua estratégia para conquistar o apoio de eleitores conservadores e religiosos, que expressavam preocupações em relação à influência desses conceitos sobre crianças e adolescentes.

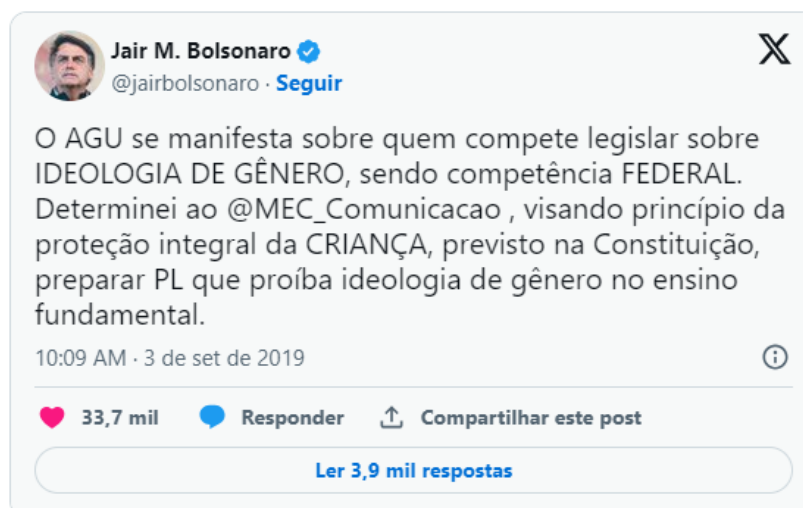
Em 2019, durante seu discurso de posse como Presidente da República, Bolsonaro afirmou: "Vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores" (Veja, 2019). Também naquele ano, em sua participação na Marcha Para Jesus, o presidente, em um discurso realizado em um trio elétrico, declarou que "ideologia de gênero é coisa do capeta" (Carta capital, 2019).

Além das declarações do Presidente, o tema foi igualmente criticado pela ex-ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damare Alves. Ela condenou a educação sobre gênero e sexualidade, referindo-se a ela como "doutrinação" e "sexualização" de crianças. No Ministério da Educação, o ex-ministro Milton Ribeiro adotou uma postura similar, alegando que a educação sobre gênero e sexualidade seria um "incentivo" para que os jovens iniciassem a vida sexual e que crianças homossexuais provêm de "famílias desajustadas" (Carta capital, 2022).

No ano de 2019, Bolsonaro utilizou a rede social Twitter²⁹ para anunciar a elaboração de um projeto de lei contra a "ideologia de gênero" no ensino fundamental.

Figura 8: Publicação efetuada por Bolsonaro na rede social Twitter

²⁹ Rede social atualmente denominada de X.



Fonte: Twitter (2019)

Além de recurso estratégico discursivo em campanhas eleitorais, a expressão “ideologia de gênero”, como movimento contrário à discussão sobre gênero e sexualidade, também tem se refletido em um número significativo de Projetos de Lei (PL) que são discutidos e tramitados no âmbito federal, estadual e municipal, sendo a grande maioria direcionados à educação. De acordo com Candeia e Furlin (2023),

Essa vigilância em torno das políticas educacionais, com um espaço de impor os valores do neoconservadorismo, aparece vinculada ao ano de 2011, quando o Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união homoafetiva como um núcleo familiar (Candeia; Furlin, 2023, p. 116).

Como reação a tal fato, começou a eclodir um movimento organizado por setores conservadores, muitas vezes em diálogo com a Igreja Católica, com a finalidade de intervir nas políticas de educação, saúde e cultura no que tange às questões de gênero e sexualidade, objetivando a suspensão do que consideravam como a “doutrinação ideológica”.

A crescente mobilização de grupos conservadores, contrários ao que chamam de “ideologia de gênero”, tem gerado a formação de diversas frentes de resistência, incluindo setores religiosos e partidos políticos de direita. Esses grupos defendem uma abordagem que se opõe veementemente à promoção da igualdade de gênero e à inclusão das diversidades sexuais nas escolas, perpetuando estigmas e preconceitos ao reforçar uma visão binária e rígida das relações de gênero.

No centro desse movimento de resistência, destacam-se iniciativas como o movimento Escola Sem Partido (MESP), que critica o que vê como “doutrinação

ideológica" nas escolas, e a intensa controvérsia em torno do chamado "kit gay". Ambos serão discutidos com mais profundidade no tópico seguinte, evidenciando como essas resistências impactam as tentativas de promover uma educação inclusiva e plural.

4.4 O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E O "KIT GAY"

O Movimento Escola Sem Partido (MESP), criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib³⁰, surgiu com a proposta de combater o que seus adeptos consideram "doutrinação ideológica" nas escolas brasileiras. De acordo com o site do movimento, o objetivo é “dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários” (Escola sem partido..., 2024). Seus defensores acreditam que educadores utilizam a sala de aula para promover visões pessoais, influenciando indevidamente os alunos. Para eles, os professores devem atuar de forma imparcial, permitindo que os estudantes desenvolvam suas próprias opiniões de maneira crítica.

Nesse contexto, a família assume um papel central, especialmente no que diz respeito à educação moral e ética das crianças. Os apoiadores do movimento veem a escola como um espaço onde seus filhos podem ser expostos a ideologias que contradizem seus valores, defendendo que temas como gênero e sexualidade sejam tratados exclusivamente no âmbito familiar. Assim, argumentam que a escola deveria se restringir ao ensino de disciplinas curriculares, sem interferir na formação ética e moral dos alunos.

O MESP defende que as escolas deveriam ser espaços neutros e equilibrados, refletindo diversas perspectivas sem se alinharem a agendas políticas ou ideológicas. Para garantir essa neutralidade, propôs a criação de regulamentações que limitariam a abordagem de determinados temas em sala de aula, como forma de evitar o que consideram uma influência inadequada sobre os alunos. Diversos projetos de lei (PL) baseados nas propostas do MESP tramitaram no Brasil, como o PL nº 7.180/2014 e o PL nº 867/2015, apresentados por parlamentares com vínculos religiosos e conservadores (Santos *et al.*, 2021).

³⁰ Miguel Nagib é advogado, Procurador do Estado de São Paulo.

A discussão sobre gênero e sexualidade tem sido uma das questões mais polêmicas levantadas pelos defensores do MESP. Eles argumentam que a inclusão desses temas no currículo escolar representa uma forma de doutrinação ideológica, desrespeitando a neutralidade que a educação deveria ter e interferindo nos valores familiares. O movimento se opõe a materiais pedagógicos que abordam desigualdades de gênero e diversidade sexual, alegando que promovem a chamada “ideologia de gênero”, forçando uma aceitação por parte dos estudantes (Mattos *et al.*, 2017, p. 94).

Por outro lado, críticos do movimento apontam que essa postura tenta inviabilizar iniciativas educativas voltadas à promoção de igualdade e combate ao preconceito, como as discussões sobre sexismo e LGBTfobia nas escolas. Além disso, materiais didáticos que promovem uma abordagem crítica sobre essas temáticas frequentemente se tornam alvos de ataques, sendo acusados de promover doutrinação.

Paralelamente ao debate promovido pelo MESP, o chamado “Kit Gay” também ganhou destaque nas discussões conservadoras sobre gênero e sexualidade. O termo “Kit Gay” foi utilizado de maneira pejorativa para se referir ao material do *Projeto Escola sem Homofobia*³¹, lançado em 2009. Esse projeto, financiado pelo Ministério da Educação (MEC), visava combater a violência e a discriminação contra a população LGBTQIA+ nas escolas brasileiras, promovendo a cidadania e igualdade de direitos.

O kit incluía cadernos, boletins, materiais audiovisuais e cartazes voltados para a educação sobre homofobia e a diversidade sexual. Seu principal objetivo era fornecer aos profissionais da educação instrumentos para refletir, compreender e combater a homofobia no ambiente escolar (Caderno..., s.d.). Contudo, após a apresentação do kit em um seminário em 2010, o material foi alvo de forte oposição de setores conservadores e religiosos, que acusaram o governo de incentivar a homossexualidade entre crianças e adolescentes (Fernandes, 2011).

³¹ O Projeto Escola Sem Homofobia, financiado pelo Ministério da Educação (MEC) através de recursos aprovados por Emenda Parlamentar da Comissão de Legislação Participativa, é uma ação colaborativa de âmbito nacional idealizada e implementada por organizações da sociedade civil (ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais, Pathfinder do Brasil, ECOS – Comunicação em Sexualidade e Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva), contando com a orientação técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – do Ministério da Educação.

A pressão de grupos como a bancada evangélica e católica do Congresso levou ao veto da produção e distribuição do kit em 2011. No entanto, a polêmica ressurgiu em 2018, durante a campanha presidencial, quando o candidato Jair Bolsonaro acusou o governo de distribuir o livro "Aparelho Sexual e Cia"³² como parte do "Kit Gay". A alegação foi desmentida pelo Tribunal Superior Eleitoral, que esclareceu que o livro não fazia parte do material distribuído pelo Ministério da Educação.

Figura 9: Entrevista ao Jornal Nacional (JN), Bolsonaro mostra o livro 'Aparelho sexual e cia' - 28/08/2018



Fonte: G1 - Jornal Nacional (2018)

Figura 10: Manchete Jornal Brasil de Fato - São Paulo - 16/10/2018

TSE confirma que "kit gay" nunca existiu e proíbe "fake news" de Bolsonaro

Para ministro, notícias sobre livro que nunca foi distribuído pelo MEC "gera desinformação no período eleitoral"

Rute Pina
Brasil de Fato | São Paulo (SP) | 16 de outubro de 2018 às 17:42

Fonte: Site de Notícias Brasil de Fato (2018)

A crescente politização das discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas reflete as tentativas de grupos conservadores de impedir que essas temáticas sejam abordadas no ambiente educacional. Tanto o debate em torno da "ideologia de gênero", promovido pelo MESP, quanto as críticas ao Projeto Escola Sem Homofobia

³² Livro francês escrito por Hélène Bruller e ilustrado pelo cartunista suíço Zep.

— erroneamente chamado de "Kit Gay" — revelam uma resistência ao tratamento crítico de questões de diversidade e igualdade nas escolas.

Embora o movimento alegue defender a neutralidade educacional, seus críticos argumentam que essa postura busca silenciar discussões necessárias sobre direitos humanos e cidadania. O equilíbrio entre o respeito aos valores familiares e a promoção de uma educação inclusiva e crítica segue sendo um dos principais desafios no contexto da educação brasileira.

CAPÍTULO V - PERCEPÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE - ANÁLISE DE ENTREVISTAS COM REPRESENTANTES DE FAMÍLIAS DE ALUNOS E ALUNAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão e expressão de gênero e sexualidade são fenômenos complexos que se desenvolvem e se manifestam por meio de um intrincado processo de socialização. Desde os primeiros anos de vida, as crianças são expostas a uma variedade de instituições e práticas sociais que desempenham um papel crucial na formação de suas concepções. Instituições como a família, a igreja e a escola são exemplos fundamentais, cada uma contribuindo de maneira distinta para a construção e assimilação de imaginários sobre gênero e sexualidade.

Neste capítulo, após uma discussão teórica sobre a temática abordada nesta tese, focaremos na análise das entrevistas realizadas com representantes das famílias de alunos e alunas da educação infantil da rede pública municipal de Cascavel, PR. O objetivo é explorar e compreender os imaginários de gênero e sexualidade expressos por esses participantes. Partimos do pressuposto de que o conhecimento sobre gênero e sexualidade é profundamente enraizado nas relações sociais desde a infância, sendo aprendido e incorporado através das interações com diversos agentes sociais. Portanto, entender os imaginários de representantes das famílias sobre tais questões pode contribuir para a problematização da temática no que tange a abordagem do assunto na educação infantil.

A família representa um papel primordial na construção de imaginários, caracterizando-se como o primeiro ambiente de socialização onde as crianças começam a desenvolver suas percepções. As abordagens, atitudes e crenças dos pais, mães e responsáveis, bem como as práticas que adotam e os discursos que produzem e reproduzem, influenciam significativamente o desenvolvimento das crianças e a forma como compreendem e expressam suas identidades sexuais e de gênero.

Dessa forma, a análise das entrevistas com representantes das famílias busca investigar como as questões de gênero e sexualidade são abordadas, interpretadas e transmitidas no cotidiano familiar. Neste contexto, procuramos identificar tanto diferenças quanto regularidades nas percepções dos entrevistados, com o intuito de entender de que maneira o conhecimento sobre os imaginários em torno dessas temáticas pode colaborar para a problematização do assunto na Educação Infantil e para o estabelecimento de estratégias e práticas pedagógicas adequadas.

Para a análise dos dados coletados nas entrevistas, adotamos a abordagem da fenomenologia formista de Michel Maffesoli (1998), que privilegia a compreensão das experiências a partir das perspectivas e significados atribuídos pelos

participantes. A análise foi realizada com base em categorias estabelecidas a posteriori, mediante uma leitura detalhada das respostas dos entrevistados, alinhada a pergunta norteadora de pesquisa e aos objetivos. A discussão metodológica e a caracterização do público-alvo foram descritas no primeiro capítulo da tese.

Para facilitar a interpretação dos dados, as categorias de análise que emergiram dos discursos dos entrevistados foram divididas em subitens. Destacamos que, embora as categorias estejam divididas, elas se inter-relacionam e os discursos refletem um todo integrado.

As categorias totalizam três: 1. Gênero e Sexualidade: Percepções e Dicotomias; 2. Papéis Sociais: Relações de Gênero; 3. Educação Sexual: Limites e Controvérsias. Dentro de cada uma dessas categorias, o conteúdo se expande, permitindo uma ampla análise e discussão.

5.1 GÊNERO E SEXUALIDADE: PERCEPÇÕES E DICOTOMIAS

A primeira categoria destacada nas entrevistas está relacionada à compreensão das noções de gênero e sexualidade. As concepções e identificações sobre gênero e sexualidade que apresentamos e reproduzimos estão fundamentadas na incorporação de imaginários sociais, os quais se disseminam e se consolidam em diversos espaços, instituições e grupos sociais. A família, nesse contexto, configura-se como o núcleo inicial de socialização dos indivíduos, sendo o local onde se estabelecem e orientam as primeiras experiências e compreensões sobre o corpo, a identidade de gênero, as formas de relacionamento afetivo e sexual. Compreender como essas noções são transmitidas e interpretadas pelos membros da família pode oferecer insights valiosos para a discussão e abordagem desses temas no cotidiano escolar da educação infantil.

As interações no ambiente familiar são permeadas por marcadores, crenças e comportamentos que contribuem para a (re)produção de imaginários, incluindo aqueles ligados à sexualidade e ao gênero. As respostas obtidas demonstram uma diversidade de entendimentos sobre gênero e sexualidade, refletindo um tensionamento entre o que é imposto (dever ser) e o que é desejado (querer viver), e entre as dimensões diurnas (visíveis, normativas) e noturnas (invisíveis, subversivas) do imaginário.

A metáfora do tecido em ponto cruz se revela particularmente eficaz para descrever o imaginário de gênero e sexualidade expresso pelos participantes. Cada ponto desse tecido representa uma experiência ou crença individual, entrelaçando-se com as experiências coletivas. À medida que os participantes adicionam novos pontos, o padrão se torna mais rico e diversificado, refletindo as mudanças em suas percepções sobre gênero e sexualidade. Essa diversidade é visível nas narrativas dos participantes, em que suas compreensões são influenciadas por aspectos culturais, familiares e pessoais.

PARTICIPANTE 1: Eu compreendo, assim, que gênero é como a gente se identifica, mesmo que nasça mulher, mas não se enxergue mulher. Então é uma questão de gênero. A sexualidade antes, eu pensava que era relacionada ao corpo mesmo, né? E aí assim, aquela pesquisa de Google que a gente faz, eu vi que tá relacionada com quem você se relaciona. Mas eu tenho dúvidas também quanto a isso.

A participante 1 entende gênero a partir de uma perspectiva de identificação, considerando que a identidade de gênero pode não corresponder ao sexo biológico atribuído ao nascimento. Embora demonstre incertezas em relação ao conceito de sexualidade, a participante percebe gênero e sexualidade como conceitos distintos. A hesitação na definição de sexualidade indica a complexidade em abordar essa temática. A realização de uma pesquisa prévia na internet para se familiarizar com o assunto sugere uma tensão entre o que é aprendido em fontes de informação cotidianas, como pesquisas na internet, e a internalização dessas informações. Além disso, essa atitude pode indicar uma tentativa de responder aos questionamentos na entrevista de acordo com o que acredita que a pesquisadora deseja ouvir.

PARTICIPANTE 4: Eu penso que gênero e sexualidade é a mesma coisa, mas que tem importância diferente, que envolve o ser humano, mas que cada uma merece uma abordagem diferenciada. Eu entendo que gênero seria o posicionamento da pessoa. Como a pessoa se identifica, e a sexualidade é algo muito mais intrínseco da pessoa. Eu acho que ao abordar isso vai estar envolvendo muitos valores, muitas crenças, o que a pessoa já traz consigo da família, o meio que ela está inserida. Acho que acaba envolvendo todo o contexto que a pessoa está vivenciando ali.

A resposta da participante 4 oferece uma visão sobre gênero e sexualidade, a qual revela tanto a interseção quanto a distinção entre esses conceitos. Ela sugere que, embora gênero e sexualidade sejam frequentemente considerados sinônimos,

eles têm importâncias diferentes, indicando que, apesar de serem vistos como interligados e frequentemente utilizados de maneira semelhante, cada um desempenha papéis e têm impactos distintos em sua compreensão.

Ao descrever gênero como o “posicionamento” da pessoa, semelhante a participante 1, a participante 4 parece referir-se à identidade de gênero, ou seja, à forma como uma pessoa se vê e se identifica. Em relação a sexualidade a participante 4 considera que trata-se de algo “muito mais intrínseco”, sugerindo uma visão da sexualidade como uma dimensão profunda e pessoal, vinculada aos desejos e orientações sexuais.

A participante 4 destaca que tanto gênero quanto sexualidade são influenciados por valores, crenças e o contexto familiar e social da pessoa, demonstrando uma concepção de que as identidades de gênero e sexualidade não se constituem de forma isolada, mas são impactadas pelas experiências e influências ao redor da pessoa. A ideia de que o gênero e a sexualidade estão intimamente ligadas aos valores e crenças familiares reflete como cada ponto do tecido em ponto cruz é influenciado pelo ambiente em que se encontra.

PARTICIPANTE 5: Gênero e sexualidade eu entendo que é a diversidade da nossa atualidade, não sei te dizer uma definição exata. Eu vejo que gênero é quando uma pessoa se identifica como aquele sexo, por exemplo, um homem se identifica como uma mulher. A sexualidade eu acredito que seja aquilo que a pessoa tem a preferência. É que são bem parecidos os termos ali.

A participante 5 expressa uma percepção de gênero e sexualidade como parte da diversidade contemporânea e relata dificuldade em definir esses conceitos, mencionando que os termos são semelhantes. Em relação ao conceito de gênero, a participante associa-o à identificação de uma pessoa com um determinado sexo, exemplificando com a situação de uma pessoa que nasceu com sexo biológico masculino, mas que se identifica como mulher. Ao abordar a sexualidade, a participante descreve-a como "aquilo que a pessoa tem a preferência", o que sugere uma interpretação relacionada à identidade sexual.

O imaginário de gênero, sob a ótica da identificação, expresso pelas participantes 1, 2 e 5, é discutido por autoras como Louro (2010), que compreende o gênero como uma categoria em constante transformação. Para a autora

tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou

acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (Louro, 2010, p. 27).

A compreensão das identidades sexuais e de gênero é complexa e atravessada por desafios, em grande parte, devido à influência de uma lógica moderna que busca estabelecer categorias fixas e definitivas para diferentes aspectos da vida. No entanto, essas categorias não são universais, pois estão profundamente ligadas ao momento de vida e às experiências de cada pessoa, variando conforme a idade, o contexto cultural e as circunstâncias em que o indivíduo se encontra. Por exemplo, um adolescente pode ter uma percepção de gênero e sexualidade muito diferente de um idoso, evidenciando que essas construções são dinâmicas e influenciadas pelo tempo e pelo espaço em que cada pessoa vive.

Esse entendimento é reforçado pela perspectiva de que gênero e sexualidade não são categorias fixas, mas sim fluidas e dinâmicas. Elas se constroem e reconstroem continuamente, influenciadas pelos contextos sociais e culturais, pelas experiências individuais e pelas interações sociais. Essa fluidez possibilita que as identidades de gênero e sexualidade se manifestem de maneiras variadas, refletindo a complexidade e a diversidade das experiências humanas.

Entretanto, essa flexibilidade é desafiada pelas representações sociais tradicionais de gênero e sexualidade, que frequentemente se orientam pela lógica binária homem/mulher. Essa dificuldade de compreensão é evidenciada nas experiências relatadas por duas participantes, que expressam dificuldades em precisar esses conceitos, muitas vezes os utilizando de maneira intercambiável ou como termos próximos. A pluralidade das representações sociais de gênero e sexualidade gera ambiguidades, nas quais, mesmo em relações homoafetivas, surgem questionamentos orientados por uma visão binária, como o clássico "quem é o homem da relação?". Essa pergunta reflete a persistência de um imaginário que tenta ajustar as diversas formas de expressão de gênero e sexualidade aos moldes tradicionais de masculinidade e feminilidade.

Esse imaginário enraizado nas normas sociais colide com o desejo de liberdade e autenticidade nas experiências individuais. O "dever ser", frequentemente imposto por essas normas, entra em conflito com o "querer viver", especialmente no que se

refere à identidade de gênero e sexualidade, criando um espaço de tensão entre as normas culturais e as vivências pessoais. Assim, as complexas interações entre os diferentes contextos e as normas sociais ajudam a explicar a diversidade de experiências, mas também a persistência de desafios na compreensão e aceitação das múltiplas formas de identidade de gênero e sexualidade.

A metáfora do espelho multiface também se aplica aqui, já que cada participante observa sua própria imagem distorcida nas normas de gênero e sexualidade. O reflexo revela como essas normas são influenciadas por crenças pessoais e contextos sociais, refletindo a multiplicidade de identidades. Essa multiplicidade é evidente nas percepções dos participantes sobre gênero e sexualidade, que variam de acordo com suas experiências e ambientes.

A compreensão de gênero sob a perspectiva binária e dicotômica se evidencia de maneira explícita no discurso de dois participantes entrevistados. Tanto para a participante 2 quanto para o participante 3, o conceito de gênero está diretamente vinculado à divisão entre feminino e masculino.

PARTICIPANTE 2: Eu penso que gênero nós só temos dois, feminino e masculino, e a sexualidade é muito ampla no meu ponto de vista. A sexualidade não tem a ver somente com o ato sexual, mas também com a questão de cuidado, prevenção, e orientação da família com a criança, e da escola com a criança, especialmente quando envolve prevenção de abuso.

PARTICIPANTE 3: Sexualidade se refere a tudo... Desde o sexo masculino ou feminino até a orientação sexual dentro de casa. E gênero, pra mim, pra ser franco, só existem dois: masculino e feminino. E é assim que eu procuro orientar meus filhos.

É relevante notar que, para ambos os entrevistados, a sexualidade é entendida de maneira abrangente. A participante 2, por exemplo, não a limita ao ato sexual, mas a considera ligada ao cuidado, à prevenção e à orientação, incluindo a proteção contra abusos. Já o participante 3 compreende a sexualidade de forma ampla, considerando, além do binarismo masculino-feminino, a orientação sexual no contexto familiar.

A percepção de ambos sobre a sexualidade como um conceito amplo revela uma tensão significativa entre o dever ser e o querer viver. Enquanto o gênero é concebido dentro da dualidade masculino e feminino, a sexualidade emerge como um campo fluido e multifacetado. O dever ser aqui representa o cumprimento das expectativas sociais que colocam o masculino e o feminino como opostos

complementares e fixos, enquanto o querer viver reflete a necessidade de vivenciar a sexualidade de forma mais livre e espontânea, desafiando as normas impostas.

Essa tensão pode ser interpretada como uma manifestação dos polos diurno e noturno do imaginário, conforme teorizado por Gilbert Durand (2012). O diurno, ligado à ordem e à estrutura, reflete a normatividade social que tenta regular os corpos e os comportamentos a partir da 'heterossexualidade compulsória'. Já o noturno abriga o desejo de liberdade, a abertura para o novo e o não dito, aquilo que está à margem das regras sociais, mas que ainda busca uma expressão legítima no mundo. No discurso da participante 2, por exemplo, encontramos elementos do imaginário diurno, que busca ordenar a sexualidade dentro de práticas sociais aceitas, como o cuidado e a prevenção, enquanto o participante 3 expressa uma resistência ao noturno, ao rejeitar identidades que fogem à norma heterossexual.

A caracterização de gênero e sexualidade pautada na divisão entre feminino e masculino tem raízes históricas. Estudos de autores como Judith Butler (2017), Guacira Lopes Louro (2000; 2007; 2008b) e Michel Foucault (1988), no que tange à sexualidade, demonstram que, ao longo do tempo, esses conceitos foram predominantemente compreendidos a partir de uma perspectiva binária, baseada no sexo biológico. Essa visão binária reflete o imaginário diurno, sustentando a crença de que o gênero é uma essência fixa e imutável, enquanto o noturno seria representado pelas formas alternativas de vivência do gênero que escapam à rigidez.

Butler (2017) problematiza a ideia de que o gênero seja um reflexo direto do sexo biológico (gênero inteligível), propondo que tanto o gênero quanto a sexualidade são construções sociais de caráter performativo. Em outras palavras, o gênero não é uma essência fixa ou inerente aos indivíduos, mas algo que se constitui por meio de ações repetidas, comportamentos e discursos ao longo do tempo, caracterizando, uma performance. Essa teoria nos aproxima da complexidade do imaginário noturno, onde as identidades são fluídas, mutáveis e potencialmente subversivas.

Dizer que a realidade de gênero é performativa significa, de maneira muito simples, que ela só é real na medida em que é performada. É justo dizer que certos tipos de atos são geralmente interpretados como expressão de um núcleo ou identidade de gênero, e que esses atos ou estão em conformidade com uma identidade de gênero esperada ou questionam, de alguma forma, essa expectativa – expectativa que, por sua vez, é baseada na percepção do sexo, sendo o sexo entendido como dado factual e distinto das características sexuais primárias. Essa teoria implícita e popular sobre os atos e gestos como expressivos do gênero sugere que o

gênero em si existe anteriormente aos diversos atos, posturas e gestos pelos quais ele é dramatizado e conhecido (Butler, 2018, p. 14).

Essa performance é orientada por normas e expectativas sociais que influenciam a maneira como os indivíduos expressam e vivenciam suas identidades de gênero. Nesse sentido, o gênero é continuamente criado e recriado em um processo dinâmico, onde as identidades são como tecidos entrelaçados, formando um padrão complexo que reflete as diversas experiências humanas. O "feminino" e o "masculino" não são dados naturais, mas produtos de práticas culturais e sociais discursivas que podem ser contestadas e transformadas continuamente.

Louro (2000) argumenta que a visão dicotômica de gênero, que tenta dividir rigidamente as identidades entre masculino e feminino, reforça estereótipos e limita as possibilidades de expressão. Ao tentar restringir as expressões de gênero e sexualidade à lógica heteronormativa, essa perspectiva marginaliza identidades que não se encaixam na norma, suprimindo o noturno do imaginário social, que representa o desejo de transcendência e transformação dessas normas.

À luz da literatura sobre gênero e sexualidade, compreendemos que a abordagem de gênero expressa no imaginário dos entrevistados 2 e 3 apresenta elementos relacionados à lógica da "heterossexualidade compulsória". Essa lógica binária, que associa diretamente o corpo biológico a uma identidade fixa e estável, é reforçada por normas sociais que privilegiam a heterossexualidade como a expressão legítima da sexualidade. Conforme pontua Butler (2017)

Essa heterossexualidade institucional exige e produz, a um só tempo, a univocidade de cada um dos termos marcados pelo gênero que constituem o limite das possibilidades de gênero no interior do sistema de gênero binário oposicional. Essa concepção do gênero não só pressupõe uma relação causal entre sexo, gênero e desejo, mas sugere igualmente que o desejo reflete ou exprime o gênero, e que o gênero reflete ou exprime o desejo (Butler, 2017, p. 41).

O dever ser aqui é claro: as normatizações sociais tentam regular as identidades e os comportamentos com base em uma concepção de gênero e sexualidade estática. Como resultado, identidades não cisgêneras (ou transgênero) e não heterossexuais são frequentemente vistas como rupturas ou anomalias. De acordo com Guacira Lopes Louro (2008b), essa visão normativa reforça a ideia de uma correspondência natural entre sexo biológico e normas de gênero, limitando a aceitação e compreensão de identidades que não se ajustam a esses padrões.

Contudo, o querer viver de muitos indivíduos desafia essa normatividade, buscando diferentes formas de ser que possam coexistir com uma multiplicidade de desejos e identidades.

A análise das percepções sobre gênero e sexualidade dos participantes revela uma complexidade intrínseca nas construções sociais e culturais dessas identidades. As metáforas do tecido em ponto cruz e do espelho multiface ilustram como as experiências individuais se entrelaçam com influências coletivas, resultando em compreensões diversas e, muitas vezes, conflituosas. Enquanto alguns participantes expressam imaginários sobre gênero e sexualidade sob uma perspectiva dicotômica e binária, outros demonstram uma percepção mais fluida e dinâmica, reconhecendo a influência de valores e crenças familiares em suas identidades. Essa diversidade de entendimentos reflete a tensão entre o "dever ser" e o "querer viver". Vivemos na fronteira entre essas duas forças, buscando espaço para a autenticidade e a pluralidade de identidades e seu potencial subversivo em meio a normas sociais restritivas.

5.2 PAPÉIS SOCIAIS: RELAÇÕES DE GÊNERO

A segunda categoria identificada no discurso dos entrevistados refere-se aos papéis sociais. De acordo com Louro (2010), os papéis sociais são normas ou diretrizes que uma sociedade tenta impor aos seus membros, com o objetivo de estabelecer como devem se comportar, vestir-se, relacionar-se, agir, etc.. Ao vivenciar essas normas, cada indivíduo aprende o que é considerado apropriado ou inadequado para homens e mulheres em uma sociedade. No entanto, nem sempre há uma adaptação plena a essas expectativas: em alguns casos, o sujeito pode subverter essas normas. Assim, é possível observar momentos em que os indivíduos encontram maneiras de resistir as imposições sociais, criando "linhas de fuga" dentro da normatização estabelecida.

Historicamente, o estabelecimento de papéis sociais tem estado intrinsecamente vinculada às relações de gênero sob uma perspectiva binária e dicotômica, onde homens e mulheres são vistos como opostos complementares. Essa visão dualista reflete-se em múltiplos aspectos da vida cotidiana, como na divisão de tarefas domésticas, nas escolhas de empregos e profissões, e até mesmo na forma como brinquedos e brincadeiras são oferecidos a meninos e meninas desde a

infância. Meninos são frequentemente incentivados a brincar com carrinhos, jogos de construção ou atividades que envolvem ação e assertividade, enquanto meninas são direcionadas a bonecas e brincadeiras relacionadas ao cuidado e ao lar, reforçando, desde cedo, papéis tradicionalmente associados ao gênero (Vidal, 2021).

Esses papéis sociais, no entanto, não estão isentos de tensões. Pelo contrário, apresentam uma série de contradições que se manifestam no cotidiano, especialmente em contextos nos quais essas normas são questionadas ou resignificadas. A crescente contestação desses papéis — impulsionada por movimentos sociais, discursos sobre igualdade de gênero e maior visibilidade de identidades não-binárias — leva a uma constante renegociação das fronteiras entre o que é considerado "masculino" e "feminino."

Nas entrevistas realizadas com os representantes de famílias de alunos e alunas da educação infantil, a discussão sobre papéis sociais femininos e masculinos foi fortemente evidenciada.

PARTICIPANTE 1: Eu acho que não tem divisão de papéis masculinos e femininos. O que um homem pode fazer em casa, a mulher também pode fazer. Tem algumas limitações físicas às vezes, pra mulher, tem coisas assim que pra mulher é mais difícil fazer. Não são todas que conseguem exercer um trabalho que precisa de muita força física, né? Eu tento ensinar meu filho que não existem brinquedos ou brincadeiras de menino ou de menina, mas a sociedade divide as coisas que são pra menino e menina. No CMEI eu não vejo muito isso, né, geralmente tudo é pra todos.

A fala da Participante 1 revela uma visão complexa e, em certa medida, ambivalente sobre a divisão de papéis sociais e as relações de gênero. Seu discurso reflete uma tentativa de desconstruir as tradicionais divisões entre papéis masculinos e femininos, afirmando que não há diferença nas atividades que homens e mulheres podem realizar no contexto doméstico. Esse posicionamento demonstra um esforço de superar o imaginário cultural que associa determinadas atividades e responsabilidades domésticas a um dos gêneros.

Entretanto, apesar desse discurso de igualdade, a participante também menciona "limitações físicas" que, para ela, ainda diferenciam homens e mulheres em algumas tarefas. Esse ponto ressalta uma visão ambivalente, embora defenda a igualdade no campo das capacidades e atribuições domésticas, ela mantém uma distinção baseada em pressupostos biológicos, particularmente em relação à força

física. Essa contradição é comum em discursos que transitam entre ideais de igualdade e percepções enraizadas em diferenças físicas entre os gêneros.

Outro ponto relevante é a maneira como a participante relata educar o filho. Ela expressa o desejo de romper com os estereótipos de gênero no que diz respeito a brinquedos e brincadeiras, afirmando que tenta ensinar ao filho que não existem "brinquedos de menino ou menina". Essa prática evidencia um esforço de desafiar os imaginários sociais que categorizam as preferências e comportamentos infantis com base no gênero. No entanto, ela aponta que a sociedade como um todo continua a perpetuar essas divisões, ressaltando a dicotomia entre os esforços individuais de mudança e a persistência das normas sociais tradicionais.

O discurso da Participante 1 ilustra, portanto, a complexidade e a ambiguidade das discussões sobre os papéis sociais e as relações de gênero. Por um lado, há uma intenção de promover a igualdade de gênero, tanto no ambiente doméstico quanto no contexto escolar. Por outro, persistem elementos de um imaginário que associa diferenças de papéis a aspectos biológicos e sociais, refletindo a tensão entre práticas individuais que buscam desconstruir estereótipos e as forças sociais mais amplas que continuam a reforçar distinções de gênero.

Nesse contexto, a lógica do "dever ser" e do "querer viver" emerge como uma questão central, refletindo a luta entre as imposições sociais e os desejos individuais. A participante se vê dividida entre a expectativa social de conformidade a papéis tradicionais e o desejo de construir uma nova realidade para seu filho, um espaço em que a liberdade de escolha se sobreponha ao que a sociedade impõe.

PARTICIPANTE 2: Eu acho que homens e mulheres são muito diferentes. Nós temos condutas diferentes, pensamentos diferentes, e somos tratados bem diferente também. A gente pode entrar num banco [para trabalhar] se tiver uma vaga para ser gerente geral, e tiver um homem e uma mulher, a mulher pode ser a mais top, mas eles vão querer um homem, porque eles acham que o homem vai passar mais confiança, e a gente sabe que não é sempre assim. Na maioria das vezes, a gente tem uma visão distorcida. A sociedade tradicionalista visualiza que só a mulher pode trabalhar na educação com as crianças menores. Aquele homem, independente da sua orientação sexual, que escolher seguir por esse caminho geralmente é taxado como homossexual. E a gente sabe que o trabalho realizado muitas vezes, e eu já acompanhei isso na minha época de faculdade, o trabalho que os homens desenvolvem pela visão que eles têm, pela racionalidade deles, as atividades são muito bem elaboradas. Muitas vezes melhor do que das mulheres. Porque querendo ou não, a gente como prof, a gente mulher, a gente já tem aquela questão mais da emoção, do coração, se acontecer alguma coisa vai agir mais pela

emoção. E eu percebo que o homem não, o homem ele vai ter um pouco dessa emoção, mas não tanto, né? Então ele vai ser mais racional e às vezes a abordagem dele, vai ser também muito bem conduzida.

A participante 2 aborda em seu discurso questões como estereótipos de gênero no mercado de trabalho, desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres, e expectativas sociais ligadas a determinadas profissões. Seu discurso revela tensões e contradições, uma vez que, embora mencione as desigualdades de gênero, também reproduz algumas dessas mesmas concepções ao longo de sua fala.

A participante 2 destaca a desigualdade de gênero no mercado de trabalho, observando que, mesmo que uma mulher seja altamente qualificada, ela ainda pode ser preterida em favor de um homem para cargos de liderança, como o de gerente geral de um banco. Essa análise reflete uma compreensão crítica das desigualdades de gênero, mostrando como o imaginário social associa liderança e confiança ao homem, enquanto a mulher, apesar de suas qualificações, é vista como menos capaz. Esse pensamento está enraizado em uma visão tradicionalista que reforça o papel do homem como líder natural.

No livro "Lutar, dizem elas..." (2018), Danièle Kergoat problematiza a naturalização da divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres, abordando as relações sociais de sexo³³. Kergoat (2018) argumenta que essa divisão não se baseia em diferenças biológicas, mas sim em construções sociais e históricas de desigualdade. Ela destaca dois princípios fundamentais que sustentam essa estrutura: o princípio da separação, que determina que certos trabalhos são "naturais" para

³³ Embora nesta tese utilizemos prioritariamente o conceito de "relações de gênero", oriundo de estudos de perspectivas pós-estruturalistas anglo-saxãs, o conceito de "relações de sexo" também é mencionado, pois trata-se da abordagem realizada por Danièle Kergoat, que utilizamos neste trecho como referência para a análise do relato da participante 2 sobre as desigualdades no mercado de trabalho. Nesse sentido, convém esclarecer que ambos os conceitos buscam discutir e problematizar as desigualdades entre homens e mulheres, mas enquanto "gênero" tende a se concentrar nas dimensões culturais e simbólicas, as "relações de sexo" dão ênfase às práticas materiais e econômicas. Essa distinção ocorre porque as bases conceituais que sustentam cada um são diferentes. O conceito de gênero foca nas representações simbólicas e culturais associadas ao que é considerado masculino e feminino, sendo especialmente valorizado nas abordagens pós-estruturalistas, onde o simbólico ganha maior centralidade e a dimensão material se torna menos evidente. Por outro lado, nas análises francesas, sobretudo no feminismo marcado pelo marxismo, o conceito de "relações sociais de sexo" é mais utilizado. Danièle Kergoat, uma das principais expoentes dessa linha, argumenta que a divisão sexual do trabalho está materialmente ancorada e é caracterizada por antagonismos e contradições sociais. A ênfase recai sobre as relações materiais e práticas que estruturam a interação entre homens e mulheres, sem desconsiderar o simbólico, mas mantendo o foco nas bases concretas que sustentam essas relações.

homens e outros para mulheres, e o princípio hierárquico, no qual o trabalho masculino é valorizado em detrimento do feminino.

Historicamente, atividades realizadas por mulheres, especialmente no mercado de trabalho, foram desvalorizadas e associadas ao trabalho doméstico, como o cuidado infantil e a limpeza. Tais funções, vistas como uma extensão do papel "natural" da mulher como cuidadora, são frequentemente menos remuneradas e reconhecidas. Mesmo quando as mulheres ocupam os mesmos cargos que os homens, a disparidade salarial persiste, revelando que a hierarquia de gênero atravessa todas as esferas do trabalho. Heleieth Saffioti (1976) argumenta que a subordinação das mulheres no mercado está profundamente ligada à articulação entre patriarcado e capitalismo, relegando-as a funções menos prestigiadas e perpetuando sua exploração. Além disso, as mulheres enfrentam barreiras significativas para ascender a posições de poder, como exemplificado pela Participante 2, que relata as dificuldades de mulheres qualificadas em acessar cargos de liderança, frequentemente preteridas em favor de homens.

Essa realidade reflete a sedimentação de um imaginário social que associa os homens à liderança e à competência técnica, enquanto as mulheres continuam sendo vistas como menos aptas para essas funções. Apesar dos avanços nas discussões sobre igualdade de gênero, as práticas concretas no mercado de trabalho ainda reproduzem desigualdades, revelando a resistência de padrões culturais tradicionais.

Ao discutir a desigualdade de gênero no mercado de trabalho, a participante 2 reflete sobre a atuação masculina na educação infantil, uma área predominantemente associada às mulheres. Ela observa que homens que escolhem trabalhar com crianças pequenas são frequentemente rotulados como homossexuais, independentemente de sua orientação sexual. Por outro lado, a participante contradiz essa visão ao afirmar que o trabalho dos homens na educação pode ser superior ao das mulheres, justificando isso pela suposta racionalidade masculina e pela menor influência das emoções em suas ações.

A presença masculina na educação infantil e o imaginário social que associa o cuidado infantil ao feminino são discutidos na dissertação de mestrado de Maria Luiza Rodrigues Flores (2000), defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Flores (2000) constatou que, entre educadores e educadoras, prevalece o discurso de que "um homem de verdade" não deveria se interessar por uma carreira de professor na educação infantil. Segundo a autora, a presença de homens nesse

campo frequentemente levanta questionamentos sobre sua identidade e orientação sexual, algo que ressoa no relato da participante 2. Esse discurso revela a perpetuação de um imaginário social que associa o cuidado de crianças ao feminino e, ao mesmo tempo, associa a escolha de homens por essa profissão a identidades sexuais não heteronormativas.

A reflexão da participante 2 sobre a predominância feminina na docência infantil ecoa discussões presentes na literatura acadêmica. No capítulo quatro do livro *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista*, Guacira Lopes Louro (2010) problematiza essa questão ao perguntar "qual é o gênero da escola?" (Louro, 2010, p. 88). A autora observa que, no Brasil, a instituição escolar foi historicamente marcada por uma influência masculina e religiosa, especialmente com a chegada dos jesuítas, que se dedicavam à catequização dos povos indígenas e à educação de meninos brancos. Com o passar do tempo e as transformações sociais, o magistério passou por um processo gradual de feminização.

Louro (2010) explora como, a partir do século XIX, as mudanças sociais e urbanas permitiram a entrada das mulheres na docência. Nesse contexto, o magistério foi resignificado, passando a ser associado a características tradicionalmente femininas, como o cuidado, a sensibilidade e o amor materno, o que justificou a predominância das mulheres na educação infantil. As teorias psicológicas e pedagógicas que vinculam o amor e o afeto a um ambiente propício para a aprendizagem reforçaram essa feminização, ao associar o papel da professora à figura materna.

Sobre a predominância feminina na docência da Educação Infantil e a presença masculina nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), a Participante 1 destaca:

PARTICIPANTE 1: Eu penso que a família é mais receosa quando vê que tem um homem na escola ou no CMEI. Mas não é porque um homem que vai trabalhar com educação infantil que ele vai abusar de alguma criança. Eu vejo que até nós, às vezes, enquanto profissional mulher, a gente tem um pouco de receio quando tem um homem na sala. Então a gente vai cuidar um pouco mais, vai observar um pouco mais. Eu acho que tem a ver com a questão da maternidade, porque dizem que a mulher, querendo ou não, ela tem essa questão, às vezes de já ser mais afetuosa. E os homens, não todos, mas têm essa questão de, às vezes, ser mais sério.

Historicamente, a docência na educação infantil foi amplamente associada à mulher, consolidando a ideia de que o magistério seria uma extensão natural do papel materno. Alessandra Arce (1997), em sua dissertação de mestrado intitulada “Jardineira, Tia e Professorinha: A Realidade dos Mitos”, analisou a construção dessa imagem profissional, destacando a presença dos termos "tia", "jardineira" e "professorinha" no imaginário social. Arce utilizou as categorias de gênero e mito para explorar como esses rótulos estabelecem a percepção da docência infantil.

Em seu artigo de 2001, “Documentação Oficial e o Mito da 'Educadora Nata' na Educação Infantil”, Arce aprofunda a discussão sobre o 'mito' da educadora nata, uma ideia que associa a prática docente à vocação natural das mulheres para cuidar e educar crianças. A autora argumenta que:

(...) a constituição histórica da imagem do profissional da educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância (Arce, 2001, p. 170)

A construção desse “mito” está relacionada à própria construção social da infância e da família, e ao papel historicamente atribuído à figura feminina, aspecto esse que tem sido fortemente questionado pelos estudos de gênero e principalmente pelos movimentos feministas.

A percepção de divisões de gênero no trabalho também é refletida pelo depoimento da Participante 5:

PARTICIPANTE 5: Acho que existe uma divisão daquilo que é feminino e masculino, mas não costumo me limitar a isso, porque é bem desigual essa relação né. Já melhorou muito, mas às vezes a gente ainda é bem desacreditada. Eu vejo que os trabalhos que envolvam mais mão de obra, mais serviço físico, eu acho que o homem tem mais afinidade, né? Aí, serviços domésticos, já vem há longo tempo, está desconstruindo agora, mas é a mulher ainda que tem esse domínio. Mas tem essa diferenciação aí no contexto de trabalho. Aqui no meu trabalho é de igual para igual, mas ainda tem coisas assim que a gente percebe que o homem tem mais afinidade, também até por conta da força física também.

O relato da Participante 5 reflete a naturalização histórica de certas tarefas e habilidades como inerentemente masculinas ou femininas, sugerindo que os homens têm mais "afinidade" para atividades que exigem força física, enquanto as mulheres são historicamente vinculadas às tarefas domésticas. No entanto, ela considera que

as normas sociais de gênero estão sendo questionadas, com uma progressiva desconstrução dessas divisões, especialmente no que se refere aos papéis domésticos.

A menção de que "serviços domésticos... estão desconstruindo agora" aponta para um processo gradual de mudança social, em que normas tradicionais de gênero são desafiadas, mas não completamente superadas. A participante também considera que a divisão entre os papéis masculino e feminino ainda é desigual, especialmente em contextos que valorizam determinadas habilidades como intrinsecamente ligadas ao gênero. Isso indica que, apesar dos avanços, barreiras significativas continuam a limitar a igualdade de gênero, tanto no ambiente de trabalho quanto nas dinâmicas familiares.

O relato da Participante 5 ressalta a complexidade das questões de gênero, evidenciando que, embora mudanças estejam ocorrendo, essas transformações frequentemente encontram resistência. Enquanto habilidades das mulheres começam a ser valorizadas em áreas anteriormente dominadas por homens, percepções arraigadas sobre o que é "apropriado" para cada gênero ainda influenciam as oportunidades e expectativas.

PARTICIPANTE 3: Eu acho que a mulher hoje mudou muito. Hoje são praticamente iguais aos homens, tirando até o serviço militar que eu me encaixo no militarismo, as mulheres são parecidas, mas eu vejo que as mulheres ocupam no mercado de trabalho algumas vagas diferentes do homem. O homem ocupa aquelas vagas mais de força bruta, que precise mesmo desse estereótipo masculino, e a mulher mais na parte intelectual e moral da sociedade. Acho que é dividido assim. O masculino ele é mais voltado a parte de prover e o feminino mais na parte de cuidar. Tem família que o masculino e o feminino trabalham mas, em regra geral, eu acho que o homem é mais responsável por prover, cuidar ali do ambiente, a proteção da família, né, e a mulher mais no cuidado no zelo, na parte mais emocional, tanto da família em geral, até da própria criança

O relato do participante 3 expressa uma visão sobre as mudanças e permanências nos papéis de gênero ao longo do tempo. O participante destaca que as mulheres mudaram significativamente e que, atualmente, são "praticamente iguais aos homens". O participante faz uma distinção, salientando que há diferenças remanescentes, especialmente no contexto do serviço militar, área em que ele está

inserido, e que considera um exemplo de "masculinidade" em sua atuação profissional.

O participante sugere que, apesar das mudanças, ainda existe uma divisão entre os papéis de gênero. Segundo ele, os homens tendem a ocupar posições que envolvem "força bruta", enquanto as mulheres estão mais presentes em áreas "intelectuais e morais". Seu discurso revela um imaginário social que associa o masculino à provisão e proteção, enquanto o feminino é vinculado ao cuidado e ao aspecto emocional. Ele considera que essa divisão de papéis é algo necessário e deve ser ensinada desde a infância, inclusive por meio da distinção entre roupas e brinquedos.

PARTICIPANTE 3: Eu acredito que essa divisão entre coisas de menino e menina faça parte de uma evolução da criança. Eu acredito que os meus filhos eles têm que ser educados a ver que tem roupas de menino, brinquedos de menino. Roupas de menina, brinquedos de menina.

As representações das identidades de gênero são construídas a partir de discursos, códigos e expressões sociais que conferem significados culturais à masculinidade, feminilidade, heterossexualidade e homossexualidade (Louro, 2013). Esses discursos e representações de gênero se manifestam nas práticas cotidianas, incluindo objetos, imagens, filmes, desenhos, roupas, brinquedos e brincadeiras, que geralmente são apresentados às crianças como símbolos de feminilidade ou masculinidade.

Vianna e Finco (2009) ressaltam que as crianças assimilam os imaginários de gênero veiculados por diversos meios. Em suas interações com os grupos de pares, elas reforçam as representações sociais sobre o que significa ser menino ou menina, reproduzindo essas ideias em suas brincadeiras, além de também desafiá-las e transgredi-las. As autoras enfatizam que a socialização de gênero não é um fenômeno passivo; as crianças são agentes ativas nesse contexto e, nas relações e interações que estabelecem, podem ressignificar as normas de gênero.

Os significados de gênero – habilidades, identidades e modos de ser – são socialmente configurados, impressos no corpo de meninos e meninas de acordo com as expectativas de uma determinada sociedade. Se, por um lado, é possível observar o controle da agressividade na menina, o menino sofre processo semelhante, mas em outra direção: nele são bloqueadas expressões de sentimentos como ternura, sensibilidade e carinho. Os brinquedos oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e

intenções. As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm no corpo a manifestação de suas experiências (Vianna; Finco, 2009, p. 273).

Nessa mesma perspectiva, Giachini e Leão (2016) apontam que as crianças não se desenvolvem isoladamente; sua formação ocorre nas interações sociais e nas diversas experiências que vivenciam ao longo do tempo e em diferentes contextos. Essas experiências culturais e sociais estão profundamente enraizadas no período histórico em que as crianças estão inseridas, variando de uma cultura para outra. Durante a infância, as vivências sociais influenciam o corpo, o comportamento e as habilidades, orientando-os para expressões de masculinidade e feminilidade que são socialmente esperadas. Muitas vezes, essas características são vistas como naturais e são transmitidas de geração em geração. No entanto, os estudos de gênero evidenciam que os significados e representações de gênero e sexualidade são historicamente construídos.

Diferentes sociedades e épocas atribuem significados distintos às posições de gênero, à masculinidade, à feminilidade e também às várias expressões da sexualidade. Vale notar, imediatamente [...] que as várias formas de viver a sexualidade e o gênero não gozam do mesmo reconhecimento ou da mesma posição no contexto das sociedades – de qualquer sociedade. Para dizer de um modo muito rude, mas também muito concreto, alguns sujeitos parecem “valer mais” do que outro, parece que alguns “podem” mais do que outros. Os significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades são atravessados ou marcados por relações de poder e usualmente implicam em hierarquias, subordinações, distinções (Louro, 2011, p. 64).

A representação que histórica e culturalmente se concebeu como feminino e do masculino, expressa-se nos gestos, nas roupas, no manuseio de objetos, brinquedos e nas diversas brincadeiras. As ações que o corpo executa ao manipular os objetos necessários para o desenvolvimento de atividades estão sujeitas ao que Foucault (1999) chama de "articulação corpo-objeto", uma forma de poder que regula a relação entre o corpo e o mundo material. Essa dinâmica se manifesta também no controle das interações das crianças com os brinquedos, onde meninos e meninas são direcionados a utilizar determinados objetos de acordo com as expectativas de gênero. Por exemplo, é comum que brinquedos como bonecas sejam associados às meninas, enquanto carrinhos e jogos de construção sejam destinados aos meninos.

Essa prática não apenas regula o comportamento infantil, mas também reforça normas de gênero ao longo do desenvolvimento, contribuindo para a formação de identidades que se alinham às expectativas sociais e culturais.

Esse processo pode ser comparado a um espelho que só reflete duas cores: preto e branco. Nesse reflexo, apenas duas figuras são reconhecidas: o homem e a mulher. Qualquer outra identidade ou expressão de gênero que não se encaixe nessa dualidade é ignorada ou distorcida, ficando nas sombras, invisível e incompreendida. O espelho antigo fixa a realidade em uma lógica binária, onde homem e mulher são as únicas categorias válidas. No entanto, se trocarmos esse espelho por um espelho multifaces, o cenário muda completamente. Cada face reflete uma cor, um ângulo, uma possibilidade. Nesse espelho, as múltiplas identidades de gênero e sexualidade aparecem em toda a sua diversidade, vivas e dinâmicas, desafiando o reflexo único e simplificado. Em vez de se limitar a uma única imagem, as pessoas podem se ver de maneira diferente em cada face, reconhecendo suas complexidades e singularidades. Nesse novo espelho, a diversidade não apenas é visível, mas celebrada.

PARTICIPANTE 4: Eu acho que existem papéis que ao longo da história foram eminentemente masculinos e hoje estão sendo ocupados por mulheres e vice-versa, porque eu parto do princípio que nós somos seres humanos e diante disso podemos fazer qualquer atividade, seja no mercado de trabalho, ser mãe solo, ou pai solo, ou casal de pai, casal de mãe, eu acredito que isso tudo mudou a configuração da questão de papéis sociais. Mas eu penso que os papéis estão sendo ocupados hoje igualmente.

A fala da participante 4 expressa um imaginário que considera um processo de transformação nos papéis de gênero, indicando uma percepção de que, embora certos papéis tenham sido historicamente atribuídos a um gênero específico, essa dinâmica está em mudança. Ela destaca que a capacidade humana transcende as limitações de gênero, sustentando a ideia de que tanto homens quanto mulheres podem ocupar diferentes funções na sociedade, seja no âmbito profissional ou familiar.

Os depoimentos dos participantes revelam um mosaico rico e diversificado de percepções e experiências em relação às dinâmicas de gênero. Esses relatos reforçam a importância dos estudos de gênero, que destacam a necessidade de questionar e subverter as regras arbitrárias estabelecidas pela sociedade para definir feminilidades e masculinidades. Apesar dos avanços promovidos por esses estudos, as representações sociais tradicionais sobre o que significa ser homem ou mulher

ainda exercem uma forte influência no imaginário coletivo. A partir da abordagem de gênero adotada neste trabalho, compreendemos que há um longo caminho a percorrer para superar essas práticas e representações, com o objetivo de valorizar e promover a diversidade das identidades de gênero.

5.3 "ISSO AÍ TEM QUE SER TRATADO EM CASA E APRIMORADO NA ESCOLA": IMAGINÁRIOS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL

A educação sexual emerge como a terceira categoria destacada nos discursos dos entrevistados. Entre os participantes, identificam-se distintos imaginários sobre a educação sexual, que evidenciam influências culturais, religiosas e sociais relacionadas a gênero, sexualidade, autoconhecimento, entre outros aspectos. Esses imaginários refletem uma diversidade de concepções quanto ao papel da família e da escola na abordagem de gênero e sexualidade na infância, incluindo a maneira como essas questões são discutidas, compreendidas e transmitidas no cotidiano familiar. Segundo Figueiró (2009)

Educação Sexual tem a ver com o direito de toda pessoa de receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também, com o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores sobre tudo que é ligado ao sexo. [...] Educar sexualmente é, também, possibilitar ao indivíduo, o direito a vivenciar o prazer (Figueiró, 2009, p. 163).

Essa concepção ampla de educação sexual, que enfatiza o direito à informação e ao autoconhecimento, contrasta com as variadas formas como os representantes das famílias entrevistadas abordam o tema. Alguns relatos apontam para uma preferência em tratar a educação sexual de maneira aberta e informativa, enquanto outros mostram uma certa relutância, possivelmente influenciada pelas experiências pessoais dos pais, especialmente em contextos onde a sexualidade era discutida de forma restritiva ou até mesmo evitada. Dessa forma, os imaginários familiares revelam uma multiplicidade de interpretações e práticas que refletem valores e tabus enraizados social e culturalmente.

A Participante 1, por exemplo, revela dificuldades em abordar o assunto naturalmente com o filho. Ao ser questionada sobre como se refere aos órgãos genitais, ela afirma:

PARTICIPANTE 1: É, vagina e pênis, né? Para o meu filho, eu falo pipi, mas ele compreende que o pipi é o pênis. Ele já perguntou sobre o feminino; eu só falei que é diferente porque a gente ainda tem um receio de falar sobre essas questões. Eu gostaria de não ter, mas talvez até a forma como a gente foi criado atrapalhe.

Segundo ela, esse receio está ligado à sua criação, onde a sexualidade era um assunto raramente discutido:

PARTICIPANTE 1: Na minha casa, a gente nunca conversou sobre isso, então eu tenho dificuldade.

Ela menciona que a primeira vez que ouviu sobre sexualidade foi na escola, com uma professora:

PARTICIPANTE 1: Quando eu era maior, na escola, teve uma professora muito boa que conversou e explicou pra gente. Então, digamos, antes de eu ter a primeira menstruação, eu sabia porque a minha professora me falou, mas em casa não.

A participante observa que o mesmo silêncio persiste em relação ao seu irmão mais novo:

PARTICIPANTE 1: Eu tenho um irmão de 15 anos, ele é bem mais novo que eu, e com ele também nunca vi essa conversa.

Este relato não só reflete uma autocrítica sobre sua dificuldade em abordar a sexualidade, mas também revela um imaginário social onde o tema é considerado um tabu.

Foucault (1988) e Ariès (1986) oferecem subsídios para compreender o processo pelo qual a sexualidade se tornou, ao longo do tempo, um tema velado. Foucault (1988) caracteriza o período vitoriano como uma era de repressão sexual, na qual a sexualidade foi circunscrita ao ambiente privado e ao modelo conjugal heterossexual, sendo tratada com reserva. Esse controle social contribuiu para a consolidação da ideia de que a sexualidade é um assunto proibido; tudo o que escapava a essa norma era, portanto, silenciado.

Ariès (1986) complementa essa visão ao discutir a percepção da infância. Até o início da modernidade, a infância era pouco diferenciada da vida adulta, e a percepção da sexualidade infantil era muito distinta da atual. Contudo, no século XVII, a moralidade e o pudor em relação às crianças se intensificaram, promovendo a ideia de proteção da “inocência infantil”, que ainda hoje afeta a forma como temas de

sexualidade são discutidos. Essa moralidade persistente dificulta que o diálogo sobre o tema com crianças seja natural e direto, como apontado pela participante.

A intersecção das perspectivas de Foucault (1988) e Ariès (1986) evidencia como a sexualidade foi relegada ao domínio dos tabus, caracterizada pela repressão e pelo confinamento ao âmbito privado do casal heterossexual. Essa repressão, somada à idealizada proteção da infância, restringe o diálogo e pressupõe a concepção de que a sexualidade é um tema inadequado para ser abordado com crianças.

A dificuldade da Participante 1 em abordar a sexualidade reflete não apenas sua criação, mas também a influência de um imaginário social que vê o tema como inadequado para o ambiente familiar. Como ela expressa:

PARTICIPANTE 1: Eu me propus a participar da pesquisa até mesmo para ver como seria, porque eu sei que tenho essa dificuldade de conversar sobre, né, de explicar. Eu não sei dizer.

Quando questionada sobre a reação a uma criança manipulando suas partes íntimas, a Participante 1 respondeu:

PARTICIPANTE 1: A gente sabe que a orientação é, digamos assim, falar 'ah, agora você não pode fazer', né? Ou, tipo, 'quando você quiser fazer, tem que fazer escondido'. Mas acho que meu impulso é falar 'não, não mexe aí' e tal. Eu já vi uma criança com a mão dentro da calça. E fiquei meio sem reação; eu não sabia se ela estava só arrumando a cueca. Mas normalmente eu falo assim: 'não põe a mão dentro da calça'.

A participante observa que, embora considere mais adequado orientar as crianças para que esses comportamentos ocorram em espaços privados, sua reação inicial tende a ser de repreensão. Costa (2014) destaca que a manipulação dos órgãos sexuais é uma descoberta relevante na infância e que é comum as crianças expressarem essa curiosidade de maneira espontânea, sem perceber o desconforto que essas ações podem gerar nos adultos ao redor. Diante disso, os adultos frequentemente enfrentam incertezas sobre como reagir de forma apropriada.

As respostas dos demais participantes diante da manipulação das partes íntimas pelas crianças refletem diferentes abordagens e níveis de compreensão sobre a sexualidade infantil, com variações tanto no nível de conforto quanto na maneira de interpretar e lidar com essas situações. Vejamos:

PESQUISADORA: O que você faria se visse uma criança manipulando as partes íntimas?

PARTICIPANTE 3: Ai, que difícil. Eu perguntaria o porquê disso, se ela teve algum incentivo pra isso, como que essa vontade começou, essas coisas.

PARTICIPANTE 4: A primeira coisa não ia punir, não ia xingar, não ia falar que é feio não ia falar que é pecado. Eu ia tentar entender o porquê. Eu li um livro que fala sobre isso, que faz parte do autoconhecimento da criança, ela está descobrindo o seu corpo. Essa descoberta faz parte do universo lúdico da criança. Mas abordaria com bastante cautela sim, e explicaria.

PARTICIPANTE 5: Eu ia procurar o responsável mais próximo.

PESQUISADORA: E se fosse sua filha?

PARTICIPANTE 5: Eu ia tentar entender o que aconteceu, o que despertou aquilo ali, de onde que ela achou que ela teve aquela ideia.

A resposta do Participante 3 aponta para uma intenção de compreender melhor as motivações por trás do comportamento da criança. Ao questionar “o porquê disso” e se houve algum estímulo, ele parece buscar uma compreensão mais ampla da situação, reconhecendo a curiosidade infantil sobre o próprio corpo e a importância de observar o contexto em que tais ações ocorrem.

A Participante 4 demonstra uma postura reflexiva afirmando que não puniria a criança, mas tentaria compreender a situação, entendendo que a exploração corporal faz parte do desenvolvimento. Ao mencionar uma leitura prévia sobre o tema, ela evidencia uma busca por conhecimento para lidar com a sexualidade infantil de maneira consciente. Ao referir-se à exploração corporal como parte do "universo lúdico", ela revela uma compreensão do tema como algo natural e educativo.

Inicialmente, a Participante 5 sugere procurar um responsável próximo, indicando possível hesitação em lidar diretamente com a situação. Isso pode refletir uma insegurança ou falta de preparo para abordar questões de sexualidade infantil. No entanto, quando questionada sobre como reagiria caso fosse sua filha, a resposta passa a expressar o desejo de entender o contexto e as motivações do comportamento, revelando um esforço de compreensão.

As respostas evidenciam que, enquanto alguns participantes se sentem mais preparados para abordar a sexualidade infantil de forma direta, outros optam por buscar apoio externo. Esse contraste destaca a diversidade de experiências e formação dos participantes sobre sexualidade. Há, contudo, um consenso sobre a importância do diálogo e da compreensão na educação sexual. A disposição em entender o comportamento infantil, seja pela curiosidade (Participante 3) ou pela

busca por informações (Participante 4), mostra-se essencial para promover um ambiente seguro e saudável para o desenvolvimento das crianças.

Laviola (2006) pontua que as atitudes e reações dos adultos às ações das crianças influenciam como elas compreendem o que é sexo e sexualidade. Quando adultos reagem com opiniões, valores, medos ou preconceitos, esses comportamentos influenciam a maneira como as crianças interpretam essas experiências. Dependendo da situação, adultos podem reagir de forma permissiva, restritiva, ou demonstrar incerteza. Assim, mesmo sem intenção, os adultos acabam construindo as primeiras percepções das crianças sobre sexualidade.

Ajudar a criança no seu desenvolvimento sexual, sem cometer enganos, ainda é um desafio que poucos pais e educadores conseguem enfrentar. Esta dificuldade assenta-se, em grande parte, em nossa cultura educacional, uma vez que não somos educados para viver a sexualidade e ter prazer. A religião e o movimento higienista contribuíram para este comportamento, pois induziram as famílias a adotar posições de significativa repressão sexual. As condutas sexuais recebiam uma constante intervenção disciplinar. A sexualidade, ainda, é tratada como um assunto proibido. Quando as crianças fazem perguntas sobre sexo, muitos adultos ficam embaraçados, principalmente, porque encaram a sexualidade a partir da educação que receberam e de suas experiências pessoais, por vezes difíceis e traumatizantes. Isto contrasta com uma permissividade constatada na “mídia” em geral. Muitos são os mitos que envolvem a sexualidade e colaboram para que o sexo tenha uma imagem errônea, como algo feio, sujo, impuro, perigoso e proibido. Mas, sexo e sexualidade são partes integrantes do desenvolvimento físico e emocional do ser humano. Entende-se que fontes de realização, encontro, prazer, procriação, amor, arte e criatividade, não podem ser associadas, necessariamente, a aspectos negativos e destrutivos, embora existam os conflitos e desvios (Silveira, 2010, p. 16).

As respostas dos participantes indicam que, embora o tema da sexualidade infantil ainda suscite inseguranças, uma abordagem mais aberta e informada pode favorecer um desenvolvimento saudável, onde o diálogo e a compreensão constituem o cerne das relações entre adultos e crianças. Conforme pontua Costa (2014):

É fundamental trabalhar na curiosidade infantil e em suas manifestações da sexualidade utilizando-se de linguagens que facilitem a compreensão da criança em suas necessidades, entendendo o que acontece com seu corpo. As manifestações de sexualidade infantil necessitam ser consideradas de forma construtiva em uma perspectiva de confiança pela criança, em suas atitudes e nas pessoas que a cercam, em uma orientação a qual ela possa entender (Costa, 2014, p. 70).

A construção de uma percepção positiva e respeitosa sobre o próprio corpo é fundamental no desenvolvimento infantil, refletindo-se diretamente nas interações estabelecidas pela criança. O relato da Participante 2 exemplifica essa abordagem ao ensinar sobre o corpo e utilizar termos comuns, como “vagina”, para naturalizar o aprendizado em situações do dia a dia, como o uso do banheiro. Ao responder às curiosidades da filha, ela a orienta sobre privacidade e a importância dos limites corporais.

PARTICIPANTE 2: Eu costumo sempre falar o nome correto. Pra minha filha eu falo o nome correto. Na verdade, ela tá nessa fase de aprendizado de conhecer o próprio corpinho, e eu falo 'você tem que limpar certinho o seu xixi'. Aí às vezes ela pergunta qual que é o nome, eu falo que é vagina, e quando eu vou ao banheiro, ela fala 'mãe, limpa o seu xixi também', e eu falo então tá bom. Então é dessa maneira. E eu falo pra ela que quem pode pegar ali naquelas partes é só a mamãe e o papai, e eu falei, se no CMEI for preciso, a prof pode também, pra ajudar a limpar. Agora não mais, porque ela já tá com uma autonomia... Ela está muito independente, mas até pouco tempo era assim que a gente orientava ela.

Essa experiência da Participante 2 ilustra a importância do uso de termos corretos na educação sexual das crianças. No contexto do conhecimento do corpo e sob a perspectiva da construção de um diálogo claro sobre sexualidade, a nomeação precisa das partes do corpo é essencial. Ao aprender os termos apropriados, incluindo aqueles referentes aos órgãos genitais, as crianças desenvolvem uma relação saudável e informada com sua sexualidade, fundamental para a prevenção de abusos.

É importante notar que a variedade de expressões utilizadas entre diferentes famílias, como apelidos para se referir aos órgãos genitais, pode dificultar a comunicação da criança, especialmente em situações que envolvam relatos de toques inadequados. A complexidade cultural em torno do uso de apelidos é analisada por Xavier Filha (2011) em uma pesquisa-ação, que identificou uma ampla variedade de 17 apelidos para a vulva e 34 para o pênis em uma escola pública. Esse fenômeno pode ser compreendido como um esforço cultural para suavizar o diálogo sobre sexualidade, uma vez que os órgãos sexuais frequentemente são cercados por significados simbólicos e sociais. Foucault (1988) descreve essa dinâmica como uma "incitação discursiva", evidenciando como a sociedade simultaneamente incentiva e restringe o discurso sobre sexualidade, criando camadas de significado que oscilam entre a expressão e a cautela, a fim de evitar violações culturais.

Dessa forma, a falta de terminologia precisa e a prevalência de apelidos podem comprometer a formação de uma base sólida de compreensão sobre a sexualidade infantil. A promoção de um diálogo aberto e informativo, como exemplificado pela Participante 2, pode contribuir para o entendimento das crianças sobre seu corpo e suas relações. Durante a entrevista, a Participante 2 relatou uma situação em que sua filha observou uma diferença corporal entre ela e um colega, ao que a mãe explicou que "o xixi do menino" é diferente. Essa abordagem, utilizando uma linguagem acessível, facilita a compreensão e enfatiza a importância da privacidade ao ensinar que "cada um cuida do seu." Essa prática demonstra como o diálogo aberto e o uso de termos adequados auxiliam a criança a compreender questões relacionadas ao corpo e ao respeito, fortalecendo sua autonomia e segurança.

PARTICIPANTE 2: Aconteceu um fato no CMEI, um menininho saiu com as calças abaixadas do banheiro, e ela viu que o órgão dele era diferente do dela, então, eu falei para ela que ele tinha um xixi diferente. E daí ela perguntou se o xixi do papai dela era igual ao do menino. Eu falei que sim, só que você não pode ficar vendo. Cada um cuida do seu. Então, você deixa o seu guardado, o papai deixa o dele guardado e o menino amiguinho também, sempre tem que falar para ele levantar as calças. E desde então foi assim eu tentei levar na maior naturalidade para quando acontecer novamente ela não ficar envergonhada de falar conosco, porque eu sei que vai ter outros momentos também com perguntas mais elaboradas.

Essa resposta reflete o esforço da mãe em criar um ambiente seguro para que a filha se sinta à vontade para fazer perguntas sobre as diferenças corporais. Além de abordar questões de privacidade, a mãe busca estabelecer um espaço de diálogo, que é fundamental para o desenvolvimento de uma percepção saudável do corpo. Quando questionada pela filha sobre menstruação, por exemplo, a mãe explica que isso ocorrerá em uma idade futura, destacando a importância de fornecer informações adequadas ao desenvolvimento da criança.

PARTICIPANTE 2: Tem os períodos que eu tô menstruada e às vezes vou tomar banho junto com ela, ela me pergunta, mãe, seu xixi tá machucado? Tá com dodói? Eu já tentei explicar pra ela e ela disse "isso também vai acontecer comigo?" Eu falei, quando você tiver mais mocinha, quando você tiver maior.

Quando questionada pela filha sobre uma cena de afeto entre duas mulheres, a Participante 2 relata sua dificuldade em abordar o tema da sexualidade de forma mais ampla. Optando por restringir a resposta ao fato de serem adultas, ela evita

aprofundar questões sobre diversidade sexual, justificando que a criança ainda não possui maturidade para entender discussões mais complexas.

PARTICIPANTE 2: Já aconteceu dela perguntar, a gente está assistindo uma série e ela vê duas mulheres beijando na boca. E eu fiquei sem reação no momento. Mamãe por que eles estão fazendo assim? Eu falei pra ela, porque elas são grandes, porque elas são adultas. Não tem porque eu não fiquei entrando muito nesse conceito até pela maturidade dela. Eu acredito que dentro de cada faixa etária a gente consegue trabalhar algumas questões até um certo limite.

A adequação do conteúdo de educação sexual à maturidade cognitiva das crianças é um aspecto central nas reflexões dos participantes. A Participante 1, por exemplo, expressa receio em expor seu filho a temas que considera complicados, sugerindo que o foco inicial da abordagem deveria ser direcionado aos pais e mães. Para ela, é crucial que os responsáveis estejam preparados para lidar com essas questões em um contexto educativo. Em suas palavras:

PARTICIPANTE 1: Eu acho que abordar o assunto com os pais é interessante, porque com as crianças, acho que elas não teriam entendimento. Mas talvez os pais pra saber. Às vezes acontece alguma situação que a criança acaba trazendo mesmo e tal pra saber abordar de uma maneira melhor, né?

De forma semelhante, a Participante 2 defende uma abordagem colaborativa entre a família e a escola, ela afirma:

PARTICIPANTE 2: Eu acho que deveria sim ter um conjunto. Deveria ser passado entre família e escola ter reunião de pais para que eles elaborem atividades elaborem dinâmicas que possam ser feitas em família e escola para que a criança já cresça se desenvolvendo melhor, tendo certo conhecimento. Eu acho que seria interessante.

A Participante 2 expressa uma preocupação específica quanto à introdução do tema da identidade de gênero nas escolas, enfatizando a importância de uma abordagem que priorize o conhecimento e a compreensão, ao invés de promover mudanças na identidade ou sexualidade das crianças.

PARTICIPANTE 2: Mas quando é pra falar da questão de gênero aí teria que buscar caminhos para que as pessoas consigam compreender e que não seja um incentivo para a mudança de sexualidade a mudança de identidade, e sim de conhecer.

A fala da participante reflete uma percepção de gênero e sexualidade como identidades fixas, gerando cautela em relação à exposição a conteúdos que poderiam,

segundo essa visão, influenciar comportamentos não heteronormativos. Esse entendimento, em que o diálogo sobre gênero e sexualidade é visto como potencialmente capaz de "induzir" as crianças a uma mudança de identidade, sugere uma concepção em que a heterossexualidade e as identidades de gênero cisnormativas são tomadas como referência natural ou padrão.

Essa perspectiva se alinha com mitos analisados por Deborah Britzman (1996), que observa como o receio de abordar temas de gênero e sexualidade nas escolas pode ser interpretado como um temor de "encorajar" práticas homossexuais. Britzman (1996) identifica crenças como a de que crianças são "muito jovens" para entender questões LGBTQIA+ ou de que a sexualidade é um tema exclusivamente privado, o que, segundo a autora, pode desconsiderar o impacto social e cultural dessas questões. Essas ideias sustentam a noção de que a heterossexualidade é a norma "natural", enquanto outras orientações são menos frequentes. Desse modo, a preocupação manifestada pela Participante 2 revela um entendimento em que a exposição a essas questões deve ser conduzida com cuidado, respeitando a visão de que tais identidades seguem um padrão predominantemente heteronormativo e cisnormativo.

A perspectiva da Participante 2 sobre educação sexual se estende, ainda, à prevenção do abuso sexual. Ela defende que uma comunicação aberta entre pais, mães e filhos é essencial para que as crianças se sintam seguras ao compartilhar experiências e expressar dúvidas, especialmente em situações de vulnerabilidade. Para fortalecer essa abordagem preventiva, ela sugere a implementação de campanhas de conscientização nas escolas e nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que podem desempenhar um papel importante na proteção e bem-estar infantil.

PARTICIPANTE 2: Todo conhecimento é uma forma de prevenção. Se as escolas, os CMEIs fizessem mais campanhas de conscientização, dinâmica, palestras, teria muito mais prevenção. A maioria das vezes a gente fala, isso precisa ficar restrito à família. Mas muitas vezes a própria família não tem elementos suficientes sobre como trabalhar com isso. Porque a gente também tem o nosso contexto, né? A também tem os nossos preconceitos, as nossas questões. Então, você vai ter um contato, você vai conversar, você vai ter proximidade com essa criança, você vai trabalhar coisas, ah, não conta para o seu pai, não conta para a sua mãe. Se você fizer isso, eu vou te dar alguma coisa. Que, às vezes, eu percebo que é isso que a gente precisa trabalhar, sabe? Quais são os limites. Aquilo que a minha criança pode conversar comigo. Ter essa abertura de

diálogo com criança. Pra que ela entenda que, aconteceu alguma situação, eu posso falar pra minha mãe. Que eu não preciso ter vergonha ou medo de falar sobre isso com a minha mãe ou com o meu pai, porque são as pessoas que podem me ajudar diante de alguma situação, seja uma situação de risco ou uma situação de próprio conhecimento do corpo, às vezes as crianças, elas têm essa curiosidade para elas é tudo um processo de descoberta né, a gente às vezes acaba olhando para eles com o nosso olhar de adulto que já tem uma... Uma malícia da situação

A Participante 2 enfatiza que o conhecimento é uma ferramenta fundamental de prevenção. Ela observa que embora seja comum atribuir à família a responsabilidade exclusiva pela educação sexual, nem todas as famílias possuem o preparo necessário para abordar esses temas de forma adequada, considerando que os preconceitos e as limitações presentes no contexto familiar podem dificultar essa abordagem.

Por outro lado, o Participante 3 argumenta que a abordagem inicial sobre sexualidade deve ocorrer prioritariamente no ambiente familiar. Para ele o papel da escola se restringiria a reforçar os valores previamente estabelecidos pela família. Em sua visão, cabe à família a responsabilidade principal por definir os princípios morais que orientarão o comportamento das crianças, sendo a função da escola complementá-los conforme essa orientação.

PARTICIPANTE 3: Eu acho eles são muito influenciados pela... Por canais de televisão, por política, por uma vasta gama de coisas, acho que tudo influencia, até mesmo na escola se fala muito sobre sexualidade, e na minha opinião isso aí tem que ser tratado em casa, e aprimorado na escola.

O Participante 3 enfatiza a importância de ensinar às crianças a distinção entre comportamentos adequados e inadequados, considerando que a proteção da infância deve ser uma prioridade. Ele argumenta que a educação sexual deve ocorrer exclusivamente com a participação de figuras familiares ou pedagógicas, como pais e professores, defendendo a centralidade da família na construção desse conhecimento. Essa posição é reafirmada ao destacar a importância de ensinar as crianças a identificarem corretamente as partes do corpo e os limites de toque, considerando que a conscientização sobre essas questões é fundamental para a prevenção de abusos.

Ao ser questionado sobre como abordaria o tema com seus filhos, ele descreve uma abordagem focada na explicação da reprodução e em orientações para lidar com

situações de risco. O participante também manifesta uma preferência para que apenas figuras familiares ou educadores com vínculo direto abordem o tema com as crianças.

PESQUISADORA: Se você conversasse com seu filho ou filha sobre sexualidade, o que você diria?

PARTICIPANTE 3: Eu explicaria como é a reprodução e tal, como que ela deve se portar em situações de perigo, a regra geral, como eu fui educado mesmo.

PESQUISADORA: Imagine que uma pessoa está conversando com o seu filho ou filha sobre sexualidade. O que você acha que essa pessoa diria?

PARTICIPANTE 3: Eu acho que não teria porque alguém conversar com meus filhos sobre isso e nem imagino o que essa pessoa diria, porque se uma pessoa conversa com uma criança que não seja um pedagogo, pai ou mãe, já está errado. Não se deve conversar com uma criança sobre sexualidade não tendo nenhum vínculo afetivo ou educativo.

O Participante 3 expressa a perspectiva de que somente pessoas com laços afetivos ou educativos com a criança devem tratar de temas relacionados à sexualidade, defendendo que essa abordagem deve permanecer sob a responsabilidade da família. Ele sugere que a contribuição da escola deve ser pontual, sem se aprofundar em questões de gênero e sexualidade, que, em sua visão, são preferencialmente abordadas no ambiente familiar, com ênfase em prevenção e proteção. Além disso, ele menciona que, caso o tema seja tratado no CMEI, seu papel deveria ser restrito à orientação para a prevenção de abusos.

PARTICIPANTE 3: Eu acho que se o CMEI chamasse para uma reunião pra falar disso aí, tocariam na parte de eventuais abusos. Eu acredito que a maioria dos abusos se iniciam em casa com um vínculo afetivo mais próximo. Acho que eles tratariam mais sobre esse assunto mesmo, sobre como falar com as crianças sobre esse tipo de coisa. Porque eu não acho que isso seja assunto pra criança. O CMEI não deveria ter abordagem nenhuma, na escola talvez. Eu acho que essa parte de introdução à sexualidade tem que ser explicada na familiar. Eu acho que devemos orientar as crianças a sempre falar, nunca mentir nem omitir nada dos pais, falar os termos claros aí, que eu já vi situações assim, que ele encostou na minha vagina, como sou policial, né? Falar os termos corretos para a criança, falar as áreas que ela não pode ser tocada, os tipos de brincadeira que devem ser evitados e orientar, contar tudo para os pais e se ocorrer no CMEI na escola e mencionar diretamente aos professores.

As concepções que defendem que a educação sexual deveria ser restrita à família frequentemente partem da ideia de que essa temática é privada e, portanto, caberia aos pais, mães e responsáveis transmitirem valores e conhecimentos relacionados à sexualidade. Como argumenta Figueiró (2009) a resistência de muitas famílias à educação sexual nas escolas está associada à percepção de que as instituições educacionais podem influenciar ou interferir nos princípios morais que elas desejam cultivar nos filhos. Esse argumento pressupõe que a escola, ao abordar temas de gênero e sexualidade, ultrapassa seu papel educativo e invade um espaço de formação que deveria ser exclusivo da família.

No entanto, essa visão desconsidera o papel da escola como um espaço de socialização e formação cidadã, no qual devem ser contemplados a formação integral da criança, isso inclui respeito à diversidade e à igualdade, incluindo as diferentes expressões de gênero e sexualidade. Foucault (1998) sugere que limitar a discussão sobre sexualidade ao ambiente privado da família reforça um modelo de poder que silencia e marginaliza certos temas considerados tabus, contribuindo para a manutenção de preconceitos e estigmas. Quando a educação sexual é restrita à esfera familiar, temas como diversidade sexual e identidade de gênero podem ser negligenciados ou abordados de forma parcial, reforçando um imaginário social baseado na heteronormatividade. Nesse sentido, há um debate acadêmico que considera essencial a presença de uma educação sexual inclusiva nas escolas para fomentar uma compreensão crítica e respeitosa sobre questões de gênero e sexualidade.

A Participante 4 apresenta uma visão sobre a sexualidade que a considera um aspecto "sagrado". Ela menciona preocupações relacionadas à transmissão de informações sobre sexualidade por pessoas externas, observando que as crianças, em sua vulnerabilidade, são comparadas a "papéis brancos", absorvendo tudo ao seu redor. Nesse sentido, a confiança na figura que dialoga sobre sexualidade com a criança é um elemento que ela destaca como significativo. A participante também enfatiza a necessidade de tratar o tema de forma gradual e respeitosa, adaptando-se ao ritmo da criança.

Ao abordar a introdução da sexualidade à sua filha, a Participante 4 propõe uma abordagem que valoriza o autoconhecimento e o respeito pelos limites do corpo. Ela expressa a ideia de que as crianças devem ser orientadas a se proteger e a reconhecer toques indesejados como inaceitáveis. Essa perspectiva sugere uma

preocupação com a proteção das crianças e com a formação de uma compreensão sobre a sexualidade que considera aspectos de segurança e limites pessoais.

PARTICIPANTE 4: Eu tenho uma visão de sexualidade como algo sagrado, que tem que ser abordado esse assunto sim, porque faz parte da vida, mas com muita cautela porque uma criança precisa de uma abordagem bem assertiva, no seu tempo paulatinamente. Hoje você vai saber sobre isso porque você tem entendimento para isso. Eu teria medo de qualquer pessoa falar qualquer coisa do tipo o corpo é seu, você vai fazer o que você quer. Uma criança não sabe ainda o que ela quer. Ela vai ser influenciada, é um papel branco imprimindo coisas nela, então eu teria medo, ao menos que fosse um profissional preparado uma pedagoga da escola, um psicopedagogo, alguém que esteja acompanhando, ou alguém da família que eu teria confiança, mas uma pessoa aleatoriamente, se minha filha falasse algo, eu ia conversar com a pessoa, eu gostaria de saber o que a pessoa passou, porque criança vai estar absorvendo tudo.

A Participante 4 menciona que a abordagem da sexualidade no ambiente familiar deve ser marcada por uma introdução cuidadosa e gradual. Ela discute o autoconhecimento e o respeito aos limites do corpo, indicando que essas discussões devem ser apresentadas no tempo que considere adequado para a criança. Ela expressa preocupação com a proteção do corpo, abordando esse aspecto no contexto da prevenção de abusos. Além disso, a participante fala sobre a necessidade de considerar a idade da criança ao discutir o tema.

PARTICIPANTE 4: Eu converso sobre o corpinho, sobre a sexualidade dela, que é algo que à medida que as dúvidas forem surgindo, que tem que conversar mesmo, que tem que perguntar mesmo, que ninguém toca, que você não vai aceitar um toque de uma pessoa de fora, que o corpo também é um instrumento do prazer, também é um instrumento de bem-estar e tudo ao seu tempo que o autoconhecimento claro, que é importante, mas a posição com uma criança tem que ter um cuidado enorme. Acredito que tem que ser com muita calma, talvez, até mesmo com um linguajar mais próprio que eles entendam, né, porque daqui a pouco a criança fala, e ela vai falar para uma outra pessoa aquilo que ela ouviu, ela vai ter as impressões dela daquilo que é dito.

A Participante 4 reflete sobre a educação de meninos e meninas, observando as expectativas culturais associadas aos papéis de gênero. Ela menciona a presença de estereótipos e comportamentos machistas e destaca que a educação deve incluir a promoção do respeito mútuo. Ao compartilhar seu próprio contexto de criação, a participante enfatiza a relevância de orientar as crianças para que evitem desenvolver atitudes preconceituosas ou discriminatórias.

PARTICIPANTE 4: Eu venho de um sistema de criação muito rígido, muito conservador, não tem nada a ver com direita esquerda também, mas muito de valores, de respeito. Se eu tivesse um menino, eu ensinaria ele a tratar uma menina diferente, de tratar o menino, porque uma mulher, ela é um ser que ela dá a vida. Ela tem especificidades. Uma menina menstrua, uma menina enfrenta a sexualidade diferente. E isso eu queria trazer diferente do que eu vejo por aí, dos homens né? Fazer o menininho pequenininho se autoafirmar já como alguém que transaria com todo mundo. Do pai, quando vê o menino de citar os órgãos sexuais da criança, porque ele vai ser o “pegador” “segura sua cabrita...” coisa desse tipo. Eu acho que isso já está incutindo na criança aquele olhar machista ou então misógino. Eu penso que é importante uma abordagem de você tratar o outro sempre com respeito que o seu espaço é sagrado tanto quanto o do outro, e que ao acessar a outra pessoa, com palavras, com toque, ou você citar a cor do cabelo, ou você citar o corpo, ou a questão da sexualidade, você está entrando numa seara toda especial que é outra pessoa.

A abordagem da Participante 4 destaca a importância do respeito e da consideração pelo espaço pessoal e pelo valor individual das crianças. Ela observa que o acesso ao outro, por meio de palavras ou toques, envolve uma dimensão que deve ser considerada desde a infância, ressaltando a necessidade de se cultivar um ambiente seguro e respeitoso.

A Participante 2 também discute o aspecto do respeito, focando no reconhecimento das identidades sexuais e de gênero de crianças que apresentam comportamentos considerados “divergentes” do “convencional”. Ela menciona que muitas professoras de educação infantil frequentemente rotulam essas crianças, o que pode resultar na interpretação desses rótulos como indicadores de identidades ou orientações futuras.

PARTICIPANTE 2: Muitas professoras da educação infantil do CMEI já visualizam o perfil de cada criança e logo pensam: ‘Esse daí já tem um jeito que, quando crescer...’. A maioria delas acaba rotulando algumas crianças.

Esse relato sugere a importância de considerar a formação sobre gênero e sexualidade para educadores na educação infantil. Compreender o processo de desenvolvimento infantil e os fatores que influenciam a formação da identidade das crianças pode contribuir para que comportamentos ou características que não se alinham às expectativas convencionais (heterossexuais) sejam compreendidos dentro de um contexto de diversidade. Uma postura informada pode promover um ambiente

educativo que acolha as singularidades das crianças. Carvalho (2021) reforça essa perspectiva ao destacar que

[...] a sexualidade é construída tanto a partir de aspectos individuais quanto de significados compartilhados nas interações diárias desde a infância. Nessas interações, as crianças aprendem a agir de acordo com os valores e normas culturais de seu meio. Por isso, é fundamental que educadores/as estejam preparados para lidar com as manifestações e curiosidades sexuais das crianças, entendendo que esses comportamentos fazem parte do processo natural de desenvolvimento e construção da identidade infantil. Dessa forma, quando o comportamento das crianças em relação à sexualidade e ao gênero foge das normas convencionais, elas não devem ser vistas como “estranhas” ou problemáticas, mas sim como crianças em processo de autodescoberta e descobrindo o outro (Carvalho, 2021, p. 86).

A abordagem sobre educação sexual nas instituições de ensino, segundo a Participante 4, é considerada uma oportunidade importante para discussões sobre gênero e sexualidade. Ela menciona a relevância de estabelecer um diálogo entre escola e família, notando que alguns pais demonstram hesitação em relação a esses temas, que muitas vezes são associados a divergências ideológicas.

PARTICIPANTE 4: Eu visualizo o lado bom de trazerem isso e o infeliz momento da mídia ou das redes sociais, que são terríveis às vezes, de distorcer tudo e dizer que certas informações ou certas doutrinas ou modos operandi é de direita ou de esquerda. Eu detesto isso, abomino isso, e isso se reforça, e eu acho muito ruim. A sociedade vem mudando, tudo vem mudando você vai se adequando. Aí vem tendo mudanças no comportamento sexual das pessoas e isso tem que ser abordado pela escola junto com a família. Mas o que eu observo, o que eu ouço das famílias? A escola é petista, a escola quer que todo mundo seja gay, quer que todo mundo use banheiro comum. Não sei o quê, não sei o quê. Eu escuto esses absurdos. E daí eu falo assim, cara, o governo entra e sai, não é o presidente, não é o prefeito que vai dizer o que vai ser ensinado na escola. Existe um conjunto de pessoas que cuidam disso. E por opinião política radical, que eu falo que são chapadas, às vezes, a pessoa não cede. Então, eu acho o posicionamento da escola muito interessante em abordar isso. E eu vejo os pais extremamente relutantes, porque eles encaram todas as questões ideológicas hoje como se tivesse envolvimento político. E não tem.

Esse relato reflete um contexto em que o debate sobre gênero e sexualidade nas instituições educacionais é polarizado, com a hesitação de alguns grupos que pode influenciar a implementação de uma educação que aborde esses temas.

A Participante 5 refere-se à educação sexual de maneira que demonstra um enfoque inicial em discussões sobre sexualidade, com ênfase na diversidade. Quando

questionada sobre como abordaria a sexualidade com sua filha, ela menciona a importância de reconhecer a normalidade de diferentes tipos de casais, optando por não se aprofundar no assunto neste momento.

PESQUISADORA: Se uma pessoa conversasse com a sua filha sobre sexualidade, o que você acha que essa pessoa diria pra ela?

PARTICIPANTE 5: Acho que a pessoa diria que é normal e que hoje em dia existem vários tipos de casais e relacionamentos. E que, se ela tiver uma escolha diferente do que é considerado tradicional, tá tudo bem também.

Ela menciona que a filha já fez perguntas sobre casamento, mas optou por não se aprofundar no assunto naquele momento. A participante acredita que seja necessário aguardar um momento mais apropriado para abordar questões sobre a diversidade nos relacionamentos.

PESQUISADORA: Você já conversou com a sua filha sobre sexualidade em algum momento?

PARTICIPANTE 5: Ainda não.

PESQUISADORA: Em algum momento ela fez questionamentos que estejam relacionados à sexualidade?

PARTICIPANTE 5: Sim, ela já fez algumas perguntas, mas não me aprofundei muito. Ela perguntou sobre casamento, mas no sentido mais tradicional. Eu expliquei, mas não entrei em muitos detalhes sobre o assunto. Mas ela é bem receptiva às informações, então, quando for o momento certo, eu vou explicar para ela sobre os diferentes tipos de relacionamentos que existem, para que ela entenda como tudo funciona.

Embora relate não ter conversado diretamente com a filha sobre sexualidade, a participante relata que discute questões corporais com a criança, especialmente sobre a importância de proteger as partes íntimas. Ela ensina que ninguém deve tocar nessas áreas sem permissão e que, em caso de qualquer situação desconfortável, a filha deve compartilhar o ocorrido. A participante destaca que já estabeleceu limites claros sobre privacidade corporal e consentimento.

PARTICIPANTE 5: Eu converso com ela sobre as partes íntimas né, que o corpo dela ninguém pode tocar ali sem a permissão e se caso isso acontecer, tem que contar pra mim, tem que trazer pra mim informação, e isso aí já tá bem claro pra ela.

A Participante 5 defende que as discussões sobre gênero e sexualidade devem ser introduzidas nas instituições de ensino apenas quando as crianças atingirem um nível de maturidade adequada, que ela acredita ocorrer por volta dos 10 ou 12 anos.

PARTICIPANTE 5: Eu penso que eles são muito novinhos ainda para ter essa compreensão ter essa consciência. eu acho que a partir dos 10, 12 anos ali seria o tempo ideal para trazer isso. Acredito que certos assuntos não são compreensíveis para crianças ainda. Tenho o cuidado de preservar isso e, quando elas estiverem mais maduras, explicar as coisas de uma maneira que possam entender melhor, ao invés de já achar tudo normal.

A análise das respostas dos representantes das famílias sobre educação sexual, é imprescindível destacar a diversidade de perspectivas que emergem dos relatos coletados. Os participantes expressam visões complexas acerca da sexualidade, frequentemente influenciadas por suas experiências pessoais e contextos sociais. Essa pluralidade revela que a educação sexual no imaginário das famílias é comumente percebida como um tema sensível, os depoimentos evidenciam que a abordagem da sexualidade está frequentemente entrelaçada com imaginários de moralidade e valores familiares.

Outro aspecto relevante diz respeito à tendência das famílias de restringir a educação sexual ao ambiente familiar. Embora muitos participantes reconheçam a importância da articulação entre a escola e a família, acreditam que essa discussão deve ser limitada ao âmbito familiar, com os adultos responsáveis pela orientação das crianças sobre o tema. Essa preferência por tratar questões relacionadas à sexualidade em casa, sem a interferência de instituições externas, resulta em diálogos pouco frequentes e, quando ocorrem, muitas vezes carecem de efetividade. Tal abordagem pode ser interpretada como uma tentativa de proteger os filhos de conteúdos considerados inadequados ou prejudiciais; no entanto, também limita o acesso das crianças a informações precisas e abrangentes, que poderiam ajudá-las a desenvolver uma compreensão mais ampla e construtiva sobre a sexualidade.

Além disso, os relatos revelam uma tensão significativa entre o desejo de dialogar e a prática da educação sexual. Embora muitos familiares considerem a importância de discutir sexualidade, a maioria hesita em iniciar esses diálogos, frequentemente em virtude de tabus culturais ou da falta de conhecimento sobre como abordar o tema de maneira construtiva. Essa hesitação contribui para continuidade de ciclos de desinformação, levando as crianças a buscar informações em fontes menos confiáveis, como redes sociais ou grupos de amigos.

Podemos comparar a educação sexual a uma porta que a família afirma ser a única a possuir a chave. Essa chave, no entanto, permanece esquecida em um canto

escuro, empoeirada e sem uso. A porta, trancada pela família, simboliza o desejo de proteger as crianças, mas também reflete um imaginário social influenciado por referências culturais e religiosas que consideram a sexualidade como um tabu. Enquanto isso, a escola, diante dessa barreira, se vê limitada, carecendo das ferramentas necessárias para fomentar um diálogo construtivo sobre a sexualidade.

Por trás da porta, as crianças não ficam paradas: tornam-se exploradoras audaciosas, buscando respostas para suas curiosidades e dúvidas através de janelas abertas para o mundo. Elas se 'educam' por meio de atalhos e desvios — televisão, redes sociais vibrantes, amigos que compartilham suas experiências e a vastidão da internet, um labirinto repleto de informações, muitas vezes distorcidas e perigosas.

A porta trancada se transforma em um símbolo de contradição: a família, embora reconheça a importância do conhecimento, teme que a educação sexual influencie mudanças indesejadas, acreditando que as crianças precisam de maturidade para lidar com certos assuntos. Assim, enquanto a família e a escola permanecem em lados opostos dessa porta fechada, a educação sexual se torna um campo de tensão, onde a intenção de proteger se entrelaça com a necessidade crescente de compreensão.

Por fim, a análise dos relatos indica a urgência de desenvolver uma abordagem mais integrada e colaborativa em relação à educação sexual nas escolas, que considere as preocupações e perspectivas das famílias. É fundamental que as instituições educacionais ofereçam suporte e recursos que facilitem esses diálogos, promovendo um ambiente em que a sexualidade possa ser discutida de maneira aberta e respeitosa. Essa interação entre a escola e a família é crucial para propiciar que as crianças tenham acesso a uma educação sexual abrangente, que não apenas informe, mas também capacite os alunos a compreender e respeitar seus próprios corpos e os dos outros.

CONCLUSÃO

As conclusões desta pesquisa emergem como um desdobramento de um processo de descoberta e reflexão. A partir da pergunta norteadora – Quais são os imaginários das famílias dos alunos e alunas da Educação Infantil pública em Cascavel sobre as questões de gênero e sexualidade? – fomos guiados por um caminho de desvelamento que nos permitiu compreender, de maneira ampla, as nuances desses imaginários. Não tratamos de uma ideia previamente definida, mas de um conhecimento construído ao longo da investigação, revelando as tensões e complexidades das narrativas familiares sobre esses temas.

O conhecimento e a análise dos imaginários das famílias sobre gênero e sexualidade – por meio de entrevistas e sob o olhar fenomenológico – possibilitaram a compreensão não apenas das respostas diretas, mas também das percepções subjacentes e dos significados atribuídos a essas questões, proporcionando um olhar atento sobre as experiências vividas pelos participantes.

Os participantes representantes de famílias de alunos e alunas da Educação Infantil da rede pública municipal de Cascavel-PR, forneceram relatos que apontam para um cenário de resistências e tensões quanto à abordagem de gênero e sexualidade na escola. Essas tensões se revelam em diferentes perspectivas sobre o conceito de gênero, da sexualidade e do desenvolvimento infantil. De forma recorrente, as famílias expressaram a visão de que tais temas devem ser tratados com cautela e de acordo com a maturidade das crianças, muitas vezes associando a "maturidade" a uma visão biológica e reprodutiva da sexualidade, sem ampliar para dimensões emocionais, sociais e culturais. Tal compreensão restringe o debate e reforça o tabu sobre esses temas, criando desafios para a inclusão de discussões mais amplas no cotidiano e no currículo escolar.

O medo de influências sobre comportamentos não heteronormativos também permeia os discursos familiares. Para alguns, a escola não deve ser um espaço de

questionamento sobre essas questões, pois a discussão poderia "desviar" as crianças dos padrões heteronormativos, gerando preocupações sobre os riscos de fomentar identidades fora do que é considerado convencional. Essa visão reflete um imaginário de que a educação sobre gênero e sexualidade deve ocorrer exclusivamente no âmbito privado, no seio familiar, o que sugere a necessidade de um trabalho pedagógico que seja sensível e acolhedor, capaz de dialogar com essas diferentes perspectivas, sem perder de vista a importância de expandir as compreensões de gênero e sexualidade.

A formação inicial e continuada dos educadores destaca-se como um ponto central nesse processo. Para que as discussões sobre gênero e sexualidade sejam efetivas é fundamental que os educadores recebam uma formação sólida, que os capacite a lidar com essas questões de maneira crítica e reflexiva, tanto em sua prática pedagógica quanto em seu papel de mediadores entre a escola e as famílias. Nesse sentido, a formação deve ser contínua, considerando a dinâmica das perspectivas sobre gênero e sexualidade.

A tese que defendemos, portanto, emerge da observação de que, embora haja resistência, também há uma pluralidade de imaginários, dinâmicos e contraditórios, que coexistem na sociedade contemporânea. Em um cenário pós-moderno, em que as identidades e as compreensões de gênero e sexualidade são fluídas, a escola se configura como um espaço essencial para tensionar esses tabus e criar um ambiente inclusivo. A educação sobre gênero e sexualidade, ao ser abordada sob o ponto de vista da pluralidade, singularidades e complexidades, pode propiciar um lugar onde as crianças, desde a Educação Infantil, sejam vistas como protagonistas da sua própria construção de significados, e não como passivas na socialização.

A pesquisa também revelou a importância de pensar a educação sobre gênero e sexualidade a partir de uma perspectiva mais etnográfica junto as crianças, que se distancie de um olhar adultocêntrico, considerando que as crianças não são apenas receptoras de normas sociais, mas ativas na criação e ressignificação dessas normas em suas interações cotidianas. Esse entendimento traz à tona a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam o papel ativo das crianças na cultura em que estão inseridas.

A literatura explorada, com ênfase nos estudos de gênero e sexualidade, também nos apresentou um dado importante. Observamos que o tema tem sido tratado de maneira intensiva e, por vezes, militante, principalmente por pesquisadores

que se identificam com a comunidade LGBTQIA+. Embora a militância seja um aspecto legítimo e importante para a construção de um conhecimento mais inclusivo, é crucial que a discussão acadêmica sobre gênero e sexualidade se abra para diferentes perspectivas, sem perder a objetividade crítica necessária à produção do conhecimento. Assim, essa tese reflete as tensões e os encontros entre as concepções familiares e as possibilidades de abordagens mais inclusivas e educativas sobre gênero e sexualidade no contexto escolar, particularmente na Educação Infantil, onde a construção de significados é um processo dinâmico, plural e em constante transformação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Irene Silva de. **EDUCAÇÃO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO**: conflitos e dilemas enfrentados por profissionais homens nos centros de educação infantil de goiânia. 2022. 235 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4764>. Acesso em: 28 jul. 2024.

ARAÚJO, Denise Bastos de. *et al.* **Gênero e sexualidade na escola**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, 2018. 69 p. Superintendência de Educação a Distância. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30888>. Acesso em: 8 jul. 2024.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], n. 113, p. 167-184, jul. 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742001000200009>.

ARCE, Alessandra. **Jardineira, tia e professorinha**: a realidade dos mitos. 1997. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

ARIÈS, Philippe. **HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA E DA FAMÍLIA**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. Tradução de Dora Flaksman.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. (Trad. de Antônio de P. Danesi). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARREIRO, Alex. **Legisladores do Desejo**: uma etnografia das diferenças na educação infantil a partir dos debates da ideologia de gênero. 2019. 116 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1091281>. Acesso em: 8 jul. 2024.

BARROS, Eduardo Portanova. Michel Maffesoli: a pós-modernidade se orienta para “algo de anarquista”. **Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p.11-19, jul./dez. 2013. Tradução de Ana Taís Martins Portanova Barros. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/41958/31044>. Acesso em: 08 jul. 2024.

BEDIN, Regina. Célia. *et al.* A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO SEXUAL NO BRASIL: sexologia e educação sexual do século XIX aos nossos dias. **Revista Humanidades e Inovação**, [S.L.], v. 7, n. 27, p. 71-88, 10 fev. 2021. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5160>. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRAGA, Keith Daiani da Silva. **LESBIANIDADES, PERFORMATIZAÇÕES DE GÊNERO E TRAJETÓRIA EDUCACIONAL**. 2019. 322 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (Unesp) "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/bfc9aff0-c459-411f-87b2-bfaaea18a1ee/content>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL DE FATO. **TSE confirma que "kit gay" nunca existiu e proíbe "fake news" de Bolsonaro**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/16/tse-confirma-que-kit-gay-nunca-existiu-e-proibe-fake-news-de-bolsonaro> Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. Fórum Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Conae 2014**: Conferência Nacional de Educação: documento - referência. Brasília: Secretaria Executiva Adjunta, 2013. 96 p. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/conae/conae2014_doc_referencia.pdf. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PNE 2014-2024 LINHA DE BASE**. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília: 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Em pronunciamento, ministro da Educação, Mendonça Filho, destaca homologação da BNCC**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/58731-em-pronunciamento-ministro-da-educacao-mendonca-filhodestaca-homologacao-da-bncc>. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: versão para consulta pública. Brasília, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). **Arguição de descumprimento de preceito fundamental**. Brasília: STF, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2022. 125 p. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/bibliotecaConsultaProdutoBibliotecaBibliografia/anexo/ADPF_2022.pdf. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Lei de Cascavel (PR) que vedava ensino sobre gênero e orientação sexual é inconstitucional**. 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=446545&ori=1>. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **STF recebe mais ações contra leis que proíbem ensino sobre gênero e orientação sexual**. 2017. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=347407&ori=1>. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRITZMAN, Debora. O que é essa coisa chamada amor: Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. Vol. 21 jan./jul. 1996. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/232048/000175902.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 jul. 2024.

BUENO, Rita Cássia Pereira; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, [S.L.], v. 29, n. 1, p. 49-56, 31 dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35919/rbsh.v29i1.41>. Acesso em: 08 jul. 2024.

BUSIN, Valeria Melki. Religião, sexualidade e gênero. **Rever**, [S.L.], n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/6032/4378>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BUSIN, Valéria Melki. **Homossexualidade, religião e gênero**: a influência do catolicismo na construção da auto-imagem de gays e lésbicas. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/2086/1/Valeria%20Melki%20Busin.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2024.

BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. **Chão da Feira**: Caderno de Leituras nº 78, p. 1-16, jun. 2018. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. Disponível em: https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. Tradução Renato Aguiar.

CADERNO Escola Sem Homofobia. 123 p. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjqtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

CANDEIA, Lais Rodrigues; FURLIN, Neiva. O avanço do neoconservadorismo no Brasil: a agenda antigênero para a educação nos projetos legislativos apresentados na câmara dos deputados (2011-2022). **Revista Educación, Política y Sociedad**, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 94-120, 30 jun. 2023. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autonoma de Madrid. <http://dx.doi.org/10.15366/rep2023.8.2.005>.

CARTA CAPITAL. **Discurso político e assédio a professores enfraquecem educação sobre gênero e sexualidade, diz HRW**. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/discurso-politico-e-assedio-a-professores-enfraquecem-educacao-sobre-genero-e-sexualidade-denuncia-hrw/> Acesso em: 8 jul. 2024.

CARTA CAPITAL. **“Ideologia de gênero é coisa do capeta”, diz Bolsonaro a evangélicos**. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/ideologia-de-genero-e-coisa-do-capeta-diz-bolsonaro-a-evangelicos/>. Acesso em: 8 jul. 2024.

CARVALHO, Rita de Cássia. **Sexualidade e gênero na Educação Infantil: o que as teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação contam e silenciam**. 2021. 235 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiania, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/d3ca981e-a3b9-42e6-9a5a-829462599553>. Acesso em: 8 jul. 2024.

CASCAVEL. **Lei nº 6496, de 24 de junho de 2015**. APROVA O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PR PARA A VIGÊNCIA 2015 - 2025. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2015/650/6496/lei-ordinaria-n-6496-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-cascavel-pr-para-a-vigencia-2015-2025>. Acesso em: 8 jul. 2024.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel**: Volume I: Educação Infantil. Cascavel PR: Semed, 2020. 367 p. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1708972785579&file=70C6DE9AA7A01A86D2437A433EFA7C8CB47D1F80&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 8 jul. 2024.

CENTRAL GAZETA DE NOTÍCIAS (CGN) (Cascavel). **Festa das Cores: pais e responsáveis questionam tema de festa em cmei**. pais e responsáveis questionam tema de festa em CMEI. 2023. Disponível em: <https://cgn.inf.br/noticia/1209357/festa-das-cores-pais-e-responsaveis-questionam-tema-de-festa-em-cmei>. Acesso em: 8 jul. 2024.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, jul. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KJYWKvFypgHjzbMtm4MvwDv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2024.

COELHO, Teixeira (2011) **Moderno pós-moderno: modos e versões**. São Paulo: Iluminuras.

COSTA, Debora Cristina. **A educação infantil e as manifestações da sexualidade de crianças de zero à seis anos: uma análise sobre a compreensão de professores de centros de educação infantil municipal em Lages(SC)**. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages Sc, 2014. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/835d05803bbe0c8735a5f59e7483e00.pdf. Acesso em: 09 jun. 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34 Ltda, 1995. 94 p. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa.

DURAND, Gilbert. **O imaginário: Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

DURAND, Gilbert. **A fé do sapateiro**. Tradução de Sérgio Barth. Brasília: Editora de Brasília, 1995.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Tradução de Hélder Godinho – 4. ed. São Paulo: WMF/ Martins Fontes, 2012.

ECO, Umberto. **Como se Faz uma Tese**. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. 24. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado: Trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. Tradução de Leandro Konder.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. **A AGENDA ANTI-HOMOFOBIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (2003-2010)**. 2011. 422 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95612/295067.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 8 jul. 2024.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **EDUCAÇÃO SEXUAL: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: Uel, 2009. 190 p. Disponível em: <https://www.cepac.org.br/blog/wp->

content/uploads/2011/07/Educacao_Sexual_Multiplos_Temas.pdf. Acesso em: 09 jun. 2024.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Interação família-escola e os desafios em educação sexual em tempos acentuadamente conservadores. In: DESIDÉRIO, Ricardo *et al* (org.). **Interseccionalidade e transgressões em educação sexual**. Londrina: Syntagma Editores, 2019. p. 180. Disponível em: <https://painel.syntagmaeditores.com.br/uploads/317caf24-104f-48ae-be94-9668641a1cd4.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2024.

FILHA, Constantina Xavier. Representações de corpo masculino e feminino em pesquisa com crianças. **R . Faced**, Salvador, v. 1, n. 19, p. 75-89, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/5229/4301>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Conversando com educadores e educadoras do berçário**: relações de gênero e classe na educação infantil. 290 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2000. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/108420/000270307.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 jul. 2024.

FONTES, Joaquim Brasil. Apresentação. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 13-15, ago. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73072008000200002>. Acesso em: 09 jul. 2024.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque.

FOUCAULT, Michel. **VIGIAR E PUNIR**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. Tradução de Raquel Ramallete.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. 232 p. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque, revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**: análise fragmentária de uma histeria ("o caso dora") e outros textos (1901-1905). 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. 399 p. Tradução Paulo César de Souza.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Brasil). Ministério da Educação. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

G1 - JORNAL NACIONAL (JN). **Jair Bolsonaro (PSL) é entrevistado no Jornal Nacional**. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/08/28/jair-bolsonaro-psl-e-entrevistado-no-jornal-nacional.ghtml> Acesso em: 08 jul. 2024.

G1 - PORTAL DE NOTÍCIAS DA GLOBO (Paraná). **Professora é afastada após publicar fotos de crianças em aula de educação sexual, em Cascavel.** 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2018/10/30/professora-e-afastada-apos-publicar-fotos-de-criancas-em-aula-de-educacao-sexual-em-cascavel.ghtml> Acesso em: 8 jul. 2024.

G1 - PORTAL DE NOTÍCIAS DA GLOBO (Paraná). **Após confusão na Câmara, Plano de Educação é aprovado em Cascavel.** 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2015/06/apos-confusao-na-camara-plano-de-educacao-e-aprovado-em-cascavel.html>. Acesso em: 8 jul. 2024.

GADEA, Carlos Alfredo. A “questão pós” e a crítica pós-moderna. In: GADEA, Carlos Alfredo; BARROS, Eduardo Portanova (Org.). **A “Questão Pós” nas Ciências Sociais:** crítica, estética, política e cultura. Curitiba - PR: Appris, 2013. p. 11-34.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília-DF: Bras Editora, 2005. 77 p.

GIACHINI, Alessandra Cristina Bolfe; LEÃO, Andreza Marques de Castro. Relação de gênero na educação infantil: apontamentos da literatura científica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.L.], v. 11, n. 3, p. 1409-1422, 30 set. 2016. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n3.9038>.

GIROTTI NETO, Angelo. **A ONDA CONSERVADORA E AS ELEIÇÕES DE 2018 NO BRASIL.** 2020. 131 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rn, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/31271/1/Ondaconservadoraeleicoes_GirottoNeto_2020.pdf. Acesso em: 8 jul. 2024.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>> Acesso em: 06 out. 2023.

GOERGEN, Pedro. (2012). O debate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacional. **EccoS Revista Científica**, (28), 149-169. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71523339010.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

HEILBORN, Maria Luiza. Fronteiras simbólicas: gênero, corpo e sexualidade. Cadernos Cepia nº 5, Gráfica JB, Rio de Janeiro, dezembro de 2002, p. 73-92 (apoio Fundação Ford e UNIFEM). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/341846/mod_resource/content/2/Heilborn%20-%20genero,%20corpo%20e%20sexualidade%20pdf.pdf Acesso em: 08 jul. 2024.

HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. A INCESSANTE TRAVESSIA DOS TEMPOS E A RENOVAÇÃO DOS PARADIGMAS: a família, seu status e seu enquadramento na pós-modernidade. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 101, p. 153-167, jan./dez. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67702/70310>. Acesso em: 15 jul. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "IDEOLOGIA DE GÊNERO": a gênese de uma categoria política reacionária - ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma "ameaça à família natural"?. In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da Furg, 2017. p. 25-52. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255837/mod_resource/content/1/debates_contemporaneos_educacao_sexualidade.pdf. Acesso em: 8 jul. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Associação Brasileira de Psicologia Política**, [S.L.], v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255854/mod_resource/content/1/PedagogiaDoArmario_RogérioJunqueira.pdf. Acesso em: 08 jul. 2024.

KERGOAT, Danièle. **Lutar, dizem elas...** Recife: SOS Corpo, 2018. 192 p. Tradução Eliana Aguiar. Disponível em https://soscorpo.org/wp-content/uploads/Lutar_DizemElas_Ed_SOS_Corpo.pdf Acesso em: 09 jul. 2024.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 937 p. Tradução Vera Ribeiro.

LAVIOLA, Elaine Cardia. (2006) Reações de educadoras de creche diante de manifestações de sexualidade infantil. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**. Florianópolis, Editora mulheres, 2006. Disponível em: https://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg7/artigos/E/Elaine_Cardia_Laviola_07_B.pdf Acesso em: 09 jun. 2024.

LEITE, Lucimar da Luz. **Marcas da religião na educação: gênero, sexualidade e formação docente**. 2020. 149 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá PR 2020. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2020/2020%20-%20Lucimar.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

LIMA, Giseliane Medeiros; **Relações de gênero na Educação Infantil/Educación Inicial:: estudo comparado entre brasil e argentina**. 2022. 257 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió - Al, 2022. Disponível em:

https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/10953/1/Rela%c3%a7%c3%b5es%20de%20g%c3%aanero%20na%20educa%c3%a7%c3%a3o%20infantil-educaci%c3%b3n%20inicial_estudo%20comparado%20entre%20Brasil%20e%20Argentina.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 176p.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 3. p. 43-53.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31/30>. Acesso em: 08 jul. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, [s. l], v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. N. 46. 8., v. 8, n. 46, p. 201-218, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5mdHWDNFqgDFQyh5hj5RbPD/?format=pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b. 96 p.

LOYOLA, Maria Andréa. **Apresentação**. In: LOYOLA, Maria Andréa (Org.) A sexualidade nas ciências humanas. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

LYOTARD, Jean-François. **LA POSMODERNIDAD**: (explicada a los niños). 3. ed. [S.L]: Gedisa, 1994. 123 p.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa.

MAFFESOLI, Maffesoli. Da Pós-Medievalidade à Pós-Modernidade. In: GADEA, Carlos Alfredo; BARROS, Eduardo Portanova (Org.). **A “Questão Pós” nas Ciências Sociais**: crítica, estética, política e cultura, Curitiba – PR: Editora: Appris, 2013. p. 63-77.

MAFFESOLI, Maffesoli. **O mistério da conjunção**: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade. Porto Alegre: Sulina, 2005a, 104p.

MAFFESOLI, Michel. (2016) **A ordem das coisas**: pensar a pós-modernidade. Rio de Janeiro: Forense.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios. 1995, 168p.

MAFFESOLI, Michel. A lei dos irmãos. In: BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia; ALVES, Fábio Lopes; SCHROEDER, Tânia Maria Rechia (Orgs.). **Pesquisas Fenomenológicas na Contemporaneidade**. Curitiba - PR: Editora CRV Ltda, 2015. p. 13-22.

MAFFESOLI, Michel. **A sombra de Dionísio**: contribuição a sociologia da orgia. 2. Ed. – São Paulo: Zouk, 2005b, 160p.

MAFFESOLI, Michel. A terra fértil do cotidiano. **Revista FAMECOS**: mídia, cultura e tecnologia , vol. 36, 2008, p.5-9. Redalyc, Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495550192001>. Acesso em: 08 jul. 2024.

MAFFESOLI, Michel. **A Transfiguração do Político**: A Tribalização do Mundo Pós-Moderno. – 3.ed. – Porto Alegre – Sulina – 1997.

MAFFESOLI, Michel. Arcaísmo, cibercultura e reencantamento do mundo: as dobras do cotidiano tecnológico. **Comunicação & Informação**, Goiânia, GO, v. 21, n. 2, p. 4-18, jun./set. 2018b. Tradução Eduardo Portanova Barros. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/54305/26526>. Acesso em: 08 jul. 2024.

MAFFESOLI, Michel. COMUNIDADE DE DESTINO. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 12, n. 25, p. 273-283, jan./jul. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/cGC9mrv5c7FgVGSjHHJ4k8F/> Acesso em: 8 jul. 2024.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível** / tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**: introdução à sociologia compreensiva. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. **Revista Famecos**, Porto Alegre, 1v. 1, n. 15, p. 74-82, 15 ago. 2001. Quadrimestral. Entrevista concedida a Juremir Machado da Silva, em Paris, em 20/03/2001. Disponível: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3123/2395>. Acesso: 02/11/2023.

MAFFESOLI, Michel. **O instante eterno**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. 1. ed. São Paulo: Zouk, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **O ritmo da vida**: variações sobre o imaginário pós-moderno. Rio de Janeiro: Record, 2007b.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. – 3.ed. – Rio de Janeiro – Forense Universitária, 2000.

MAFFESOLI, Michel. **Pactos emocionais**: reflexões em torno da moral, da ética e da deontologia. Curitiba: Pucpress, 2018a 80 p. Tradução de Eduardo Portanova Barros. Disponível em: https://www.pucpress.com.br/wp-content/uploads/2021/11/pactos_emocionais.pdf. Acesso em: 8 jul. 2024.

MAFFESOLI, Michel. TRIBALISMO PÓS-MODERNO. In: CANDIDO, Douglas Borges; INCERTI, Fabiano (org.). **O theatrum mundi pós-moderno**: o jogo da vida, a vida como jogo. Curitiba: PUCPRESS, 2021. Cap. 1, p. 160. Tradução e notas Eduardo Portanova Barros.

MALAGI, Aline.; SLONGO, Iône Inês Pinsson. ITINERÁRIOS DA (DES)OFICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NOS ANOS INICIAIS. **Revista Espaço do Currículo**, [S.L.], v. 16, n. 2, p. 1-14, 10 fev. 2023. Associação de Estudos E Pesquisas Em Políticas E Práticas Curriculares. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15687/rec.v16i2.64726>. Acesso em: 08 jul. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTELLI, Andréa Cristina. Noções mafessolianas e a sexualidade. **Revista Ensino & Pesquisa**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 44-54, 2 set. 2021. Universidade Estadual do Parana - Unespar. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33871/23594381.2021.19.2.44-54>. Acesso em: 08 jul. 2024.

MARTINI, Carma Maria. **Questões de gênero e diversidade sexual**: reflexões sobre a formação de docentes indígenas na universidade federal de Rondônia. 2021. 283 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Maringá PR, 2021. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2021/2021%20-%20CARMA%20MARIA%20MARTINI.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

MATTOS, Amana *et al.* Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao projeto de lei escola sem partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **ESCOLA “SEM” PARTIDO**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ - LPP, 2017. p. 87-104. Disponível em: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf> Acesso em: 8 jul. 2024.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 1. p. 11-29.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

OLIVEIRA, Maria Fernanda Celli de. **Sexualidade, gênero e infância**: a relação escola, família e pediatria na educação sexual de crianças da educação infantil. 2021. 196 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, A Relação Escola, Família e Pediatria na Educação Sexual de Crianças da Educação Infantil Detalhes Bibliográficos Ano de Defesa:, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara SP, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_d5e75a5f0541150954ea1e4dde04b0bc. Acesso em: 8 jul. 2024.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. IDEOLOGIA DE GÊNERO: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttvFjg4sb8rYT8CzPD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 jul. 2024.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. Revisitando a História da Educação Sexual no Brasil. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (org.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. 3. ed. Rio Grande: Editora da Furg, 2013. Cap. 1. p. 11-16.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS SABERES ACERCA DA SEXUALIDADE HUMANA E DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (org.). **EDUCAÇÃO SEXUAL**: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009. p. 129-140. Disponível em: https://www.cepac.org.br/blog/wp-content/uploads/2011/07/Educacao_Sexual_Multiplos_Temas.pdf. Acesso em: 8 jul. 2024.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da ciência**: a ciência moderna. 2. ed. Brasília: Funag, 2012. 411 f. Volume II - Tomo I. Disponível em: https://funag.gov.br/loja/download/1020-Historia_da_Ciencia_-_Vol.II_Tomo_I_-_A_Ciencia_Moderna.pdf. Acesso em: 8 jul. 2024.

ROSA, Pablo Ornelas *et al.* O combate à “ideologia de Gênero” na era da pós-verdade: uma cibercartografia das fake news difundidas nas mídias digitais brasileiras. **Sinais**, Vitória - Brasil, v. 2, n. 23, p. 128-154, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/29044>. Acesso em: 08 jul. 2024.

RUBIN, Gayle. **O TRÁFICO DE MULHERES**: notas sobre a 'economia política' do sexo. Recife: SOS Corpo, 1993. 32 f. Tradução de Christine Rufino Dabat, Edileusa Oliveira da Rocha e Sonia Corrêa. Disponível em: <https://joacamillopenna.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/rubin-o-tracc81fico-de-mulheres.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2024.

RUBIN, Gayle. **Pensando Sexo**: Notas Para Uma Teoria Radical Da Política Da Sexualidade. 2012. Tradução de Felipe Bruno Martins Fernandes e revisão de Miriam Pillar Gossi. Disponível em:

http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/rubin_pensando_o_sexo.pdf? Acesso em: 8 jul. 2024.

SAFFIOTI, Heleieth Lara Bongiovani. **A Mulher sociedade de classes**: mito realidade. Petrópolis: Vozes, 1976. 384 p.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. 1. ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2015.

SANTOS, Marina Silveira Bonacazata. *et al.* Escola sem Partido e as discussões de gênero e sexualidade: impactos curriculares. **Linhas Críticas**, [S.L.], v. 27, p. 1-22, 2 jul. 2021. Biblioteca Central da UNB. <http://dx.doi.org/10.26512/lc27202135543>.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 71-99. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva a partir do original inglês (SCOTT, Joan Wallach. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1988. p. 28-50.) Disponível em: <https://egov.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/G%C3%AAnero-%E2%80%93-uma-categoria-%C3%BAtil-de-an%C3%A1lise-hist%C3%B3rica.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2009, 156p.

SILVEIRA, Jennifer Martins. **MANIFESTAÇÕES DA SEXUALIDADE DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: estranhamentos e desafios. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/1259/1/JENNIFER%20MARTINS%20SILVEIRA.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2024.

SOUSA, Ana Lúcia de. **Gênero e sexualidade na primeira infância**: representações sociais de professoras da educação infantil. 2019. 222 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação., Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19995?locale=pt_BR. Acesso em: 8 jul. 2024.

STELLMANN, Renata; Magalhães. *A masculinidade na clínica*. Rio de Janeiro, 2006. 250p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: https://ppg.psi.puc-rio.br/uploads/uploads/1969-12-31/2007_93b223244511622773441fb4d9a4a873.pdf Acesso em: 8 jul. 2024.

VAITSMAN, Jeni. (1994). **Flexíveis e plurais**: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas. Rio de Janeiro: Rocco.

VATTIMO, Gianni. (2007) **O fim da modernidade**: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes.

VATTIMO, Gianni. **A Sociedade Transparente**. Lisboa - Portugal: Relógio D'água, 1992. 83 p.

VEJA. **Leia a íntegra dos dois primeiros discursos do presidente Jair Bolsonaro**. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/leia-a-integra-dos-dois-primeiros-discursos-do-presidente-jair-bolsonaro/>. Acesso em: 8 jul. 2024.

VIANNA, Claudia.; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, [S.L.], n. 33, p. 265-283, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-83332009000200010>.

VIDAL, Haroldo Junior Evangelista. **Práticas-teorias e políticas da sexualidade tecidas nos/com os cotidianos da educação infantil**. 2021. 134 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/17411/5/Tese%20-%20Haroldo%20Junior%20Evangelista%20Vidal%20-%202021%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2024.

VIEIRA, Juliana Monteiro.; FERRONATO, Cristiano. LINGUAGEM E A CRISE DOS SABERES: micronarrativas na pós-modernidade. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [S.L.], v. 10, n. 23, p. 175-186, 10 out. 2017. Revista Tempos e Espaços em Educacao. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v10i23.6519>. Acesso em: 08 jul. 2024.

WEBER, Max. (2004) **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O CORPO EDUCADO**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Cap. 2, p. 176.

WEEKS, Jeffrey. **Sexualidad**. México: Paidós, 1998. (Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México).

ANEXOS

ANEXO A - Protocolo de solicitação de autorização de pesquisa



MUNICÍPIO DE CASCAVEL
Processo Digital
Comprovante de Abertura do Processo

Pág. 1 / 1

1470096

COMPROVANTE DE ABERTURA
Processo: N° 71944/2023 Cód. Verificador: 4955V692

Requerente: 2713934 - MAYARA DOS SANTOS
CPF/CNPJ: 085.612.469-95
Endereço: RUA ANGELICA **CEP:** 85.817-160
Cidade: Cascavel **Estado:** PR
Bairro: PERIOLO
Fone Res.: (45) 9926-2084 **Fone Cel.:** (45) 9980-5851
E-mail: shu_mayara@hotmail.com
Assunto: SOLICITAÇÃO
Subassunto: SECRETARIA DE EDUCACAO
Data de Abertura: 09/06/2023 08:40

Observação:

O Acesso ao Parecer será disponibilizado via processo digital para cientificação do requerente.

Requerente solicita a Secretaria de Educação

Para consultar o seu processo pela internet acesse:

<https://cascavel.atende.net/autoatendimento/servicos/consulta-de-processo-digital/detalhar/1>

Para consultar você deverá ter em mãos o Número, Ano e o Código Verificador do Processo. Essas informações estão no cabeçalho deste comprovante.

Ou scaneie o QRCode ao lado com a câmera do seu celular.



ANEXO B - Ofício de autorização da SEMED para realização da pesquisa



MUNICÍPIO DE CASCVEL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Departamento Pedagógico

OFÍCIO Nº1114/2023/PED/SEMED

Cascavel, 09 de junho de 2023.

À Senhora
Mayara dos Santos
Doutoranda - Unioeste
Cascavel – Pr
Assunto: Resposta ao Processo nº 71944/2023

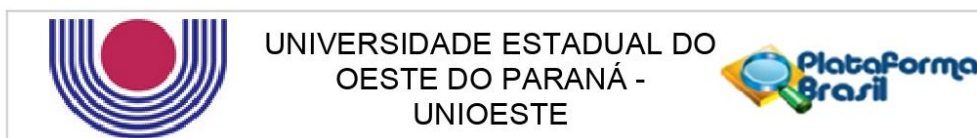
Prezada Mayara

A Secretaria Municipal de Educação recebeu o Protocolo nº **71944/2023**, solicitando autorização para realizar pesquisa para tese de Doutorado, nos **Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI's, da Rede Pública de Ensino de Cascavel**, tendo com título: **"Imaginários de gêneros e sexualidade na perspectiva de famílias de alunos da Educação Infantil"**. Informamos que a Secretaria Municipal de Educação é de parecer **FAVORÁVEL** a realização da Pesquisa.

Enfatiza-se que para a realização da pesquisa de forma presencial deverão ser cumpridos todos os protocolos sanitários recomendados pelas normativas vigentes emanadas das autoridades de saúde e as descritas no Plano de Contingência. Sendo o que tínhamos para o momento, nos colocamos à disposição para mais esclarecimentos.


MARCIA APARECIDA BALDINI
Secretária Municipal de Educação

Rua Dom Pedro II, 1781 – Centro – Telefone: (45) 4001-2804
CEP 85812-121 Cascavel/PR – gabinetesemed@cascavel.pr.gov.br



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IMAGINÁRIOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA PERSPECTIVA DE FAMÍLIAS DE ALUNOS E ALUNAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE CASCAVEL/PR

Pesquisador: Tânia Maria Rechia Schroeder

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70598723.5.0000.0107

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde CCBS - UNIOESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.206.688

Apresentação do Projeto:

A pesquisa de doutorado, que adotará como instrumento os grupos focais e como método a fenomenologia, tem como público alvo familiares de alunos e alunas do INFANTIL II dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. Nos grupos focais será aplicado um questionário social, sobre as condições materiais e número de membros de cada família, e uma entrevista aberta e coletiva sobre o trabalho relativo ao gênero e à sexualidade na educação infantil. As entrevistas serão gravadas e depois transcritas, mas os participantes permanecerão anônimos, pois as gravações não serão levadas a público.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo, segundo informações do projeto (PB, p. 04) é: "Conhecer e analisar os imaginários das famílias de alunos e alunas matriculados em turmas de INFANTIL II que frequentam os Centros Municipais de Educação Infantil da região sul da cidade de Cascavel, sobre as questões de gênero e sexualidade."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos da pesquisa envolvem o sentimento de desconforto, que poderão sentir os participantes. Os benefícios são referentes à possibilidade de os resultados da pesquisa ajudarem a instrumentalizar o trabalho pedagógico na educação infantil para o trabalho acerca do gênero e da sexualidade.

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

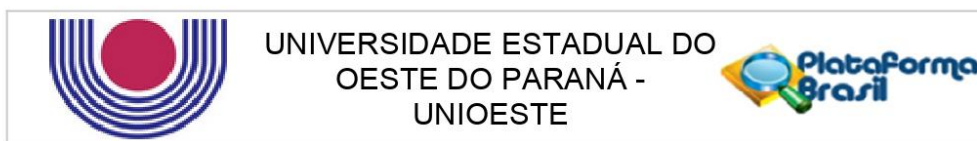
UF: PR

Município: CASCAVEL

CEP: 85.819-110

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.206.688

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante de doutorado, que poderá trazer importantes contribuições para a educação infantil, ao lidar com temática polêmica em nossos tempos. A metodologia adotada está adequada aos objetivos propostos. Considera-se, no entanto, que é preciso ampliar os objetivos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Declaração de uso de dados, declaração de pesquisa não iniciada e dados da pesquisa estão devidamente preenchidos. Há uma autorização da secretária de educação do município de Cascavel para a realização da pesquisa com familiares de alunos dos Centros Municipais de Educação infantil. O TCLE contém todas as garantias necessárias, de que a pesquisa seguirá os preceitos éticos. O instrumento de pesquisa atende aos objetivos propostos e não fere objetivos éticos, uma vez que apresenta questões sobre o que pensam as famílias sobre o ensino de gênero e sexualidade na educação infantil. Entretanto, a folha de rosto está assinada pela direção do Centro de Comunicação, Letras e Artes, quando deveria ser assinada pelo diretor de campus da Unioeste de Cascavel.

Recomendações:

Ampliar os objetivos, pois os mesmos devem abarcar tudo o que se pretende atingir a partir da metodologia aplicada. É objetivo apenas entender o imaginário das famílias acerca do ensino de gênero e sexualidade, ou, também, trazer alguma contribuição para o currículo da educação infantil?

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendência.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2133302.pdf	19/06/2023 08:47:02		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosotassinadaacir.pdf	19/06/2023 08:46:47	Tânia Maria Rechia Schroeder	Aceito
Declaração de Pesquisadores	05FormularioComitedeEtica.docx	09/06/2023 12:20:33	Tânia Maria Rechia Schroeder	Aceito
Outros	doc03884420230609143217.pdf	09/06/2023	Tânia Maria Rechia	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

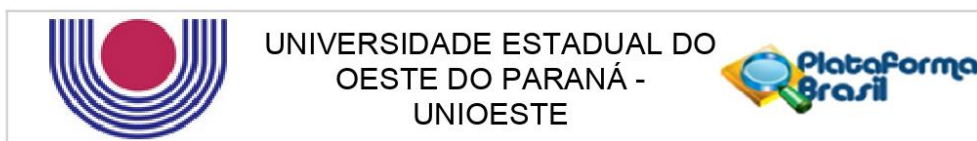
CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.206.688

Outros	doc03884420230609143217.pdf	12:19:07	Schroeder	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	01ProjetoDePesquisaDetalhado.docx	09/06/2023 12:16:14	Tânia Maria Rechia Schroeder	Aceito
Outros	06QuestionariodeCaracterizacao.docx	03/05/2023 22:33:39	Tânia Maria Rechia Schroeder	Aceito
Outros	04InstrumentoDeColetaDeDadosRoteiro.docx	03/05/2023 22:32:25	Tânia Maria Rechia Schroeder	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	03TermoDeConsentimentoLivreEesclarecido.docx	03/05/2023 22:29:56	Tânia Maria Rechia Schroeder	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 28 de Julho de 2023

Assinado por:
José Carlos da Costa
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110
UF: PR **Município:** CASCADEL
Telefone: (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

ANEXO D – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Utilizado na Pesquisa



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: *“Imaginários de gênero e sexualidade na perspectiva de famílias de alunos e alunas da Educação Infantil da cidade de Cascavel/PR”*

Você está convidado(a) a participar de uma pesquisa cujo objetivo é compreender sua perspectiva como familiar de um(a) aluno(a) matriculado(a) na Educação Infantil, com foco em questões de gênero e sexualidade.

- Sua participação consistirá em uma entrevista, na qual você poderá compartilhar suas opiniões sobre o tema.
- É importante destacar que não existem respostas certas ou erradas. Sinta-se à vontade para expressar sua percepção sobre o assunto; nosso objetivo é entender suas opiniões e conhecimentos, sem nenhum tipo de julgamento.
- As entrevistas terão duração aproximada de 1 hora e serão realizadas no local de sua preferência, de acordo com sua disponibilidade, em formato presencial.
- As entrevistas serão gravadas, e ao participar, você concorda com essa gravação para fins de análise da pesquisa.
- Você pode interromper sua participação a qualquer momento, caso se sinta desconfortável ou constrangido(a), sem qualquer penalidade.
- Sua participação é totalmente voluntária, e você pode optar por não participar ou desistir a qualquer momento, sem prejuízo algum.
- Todas as informações coletadas serão tratadas de forma confidencial. Os dados serão identificados apenas por um código, garantindo sua privacidade. Apenas os membros da equipe de pesquisa terão acesso a essas informações.
- Não haverá compensação financeira pela sua participação, e você não terá custos associados a ela.

- Este documento possui duas páginas. Por favor, rubricar todas as páginas, exceto a última, onde você deve assinar (preferencialmente com a mesma assinatura utilizada em seus documentos). Uma cópia deste termo ficará com você.

Para quaisquer dúvidas ou para relatar desconfortos durante a pesquisa, você pode entrar em contato com os seguintes pesquisadores:

Assistente de Pesquisa 1: Mayara dos Santos	Telefone: (45) 9 9980-5851
Pesquisador Principal: Tânia Maria Rechia Schroeder	Telefone: (45) 3220-7263

Se precisar de suporte adicional, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE também está disponível. Você pode contatá-los pelo e-mail cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone (45) 3220-3092.

Agradecemos sua disposição em contribuir com esta pesquisa, que esperamos que forneça informações valiosas para o contexto acadêmico.

Nós, Tânia Maria Rechia Schroeder e Mayara dos Santos declaramos que fornecemos ao(s) participante(s) da pesquisa todas as informações sobre esta pesquisa.

Tânia Maria Rechia Schroeder
Pesquisadora Responsável

Mayara dos Santos
Assistente de Pesquisa 1

Declaro estar livre e suficientemente esclarecido sobre as informações deste documento, bem como sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa a que estou sendo convidado(a) a participar.

Nome do participante da pesquisa: _____

Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / ____



INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Questionário de Caracterização Social

- a) Qual é o seu nome completo?
- b) Qual é a sua idade?
- c) Qual é a sua ocupação ou profissão atual?
- d) Você tem filhos? Se sim, quantos?
- e) Quais são as idades dos seus filhos?
- f) Qual é o seu nível de escolaridade?
- g) Qual é o seu estado civil?
- h) Você se identifica com alguma religião? Se sim, qual?
- i) Seu(sua) filho(a) frequenta um CMEI da rede pública municipal de ensino de Cascavel?
- j) Você já participou de alguma pesquisa que abordou a temática de gênero e sexualidade?

Roteiro de Entrevista

- 1) Qual seu primeiro pensamento ao ouvir os termos "gênero" e "sexualidade"?
- 2) O que você pensa quando ouve "identidade de gênero" e "identidade sexual"?
- 3) Em sua opinião, homens e mulheres são iguais? Por quê?
- 4) Qual a sua visão sobre a divisão entre papéis masculinos e femininos?
- 5) Você considera que a temática de gênero e sexualidade deve ser abordada na escola, especialmente na educação infantil? Por quê?
- 6) Como você acha que a mídia influencia a percepção de gênero e sexualidade nas crianças?
- 7) Você acredita que a educação para a diversidade sexual deve ser parte do currículo escolar? Por quê?
- 8) Que papel você acha que a família deve desempenhar na educação sobre gênero e sexualidade?
- 9) O que você tem a dizer sobre como as pessoas vivem a sexualidade atualmente?

- 10) Em tempos antigos, as questões de gênero e sexualidade não existiam? Como você vê essa evolução?
- 11) Existem brinquedos e brincadeiras de menino e menina? Como isso impacta a formação da identidade de gênero das crianças?
- 12) Você já conversou com seu filho/filha sobre sexualidade? Como foi essa conversa?
- 13) Imagine uma pessoa conversando com seu filho ou filha sobre sexualidade. O que ela diria?
- 14) O que você faria se visse uma criança manipulando o órgão genital? Como abordaria essa situação?
- 15) Você foi chamado para uma reunião no CMEI para falar sobre gênero e sexualidade. O que você acha que será falado?
- 16) Quais mudanças você gostaria de ver na forma como a sociedade aborda questões de gênero e sexualidade?
- 17) Há algo mais que você gostaria de adicionar sobre o tema de gênero e sexualidade que não foi abordado nas perguntas anteriores?