



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
EDIANE DA SILVA

**SUPERVISOR ESCOLAR E PROFESSORES QUE ENSINAM CIÊNCIAS:
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL COMO SUBSÍDIO A UMA
FORMAÇÃO CRÍTICA EM EDUCAÇÃO SEXUAL**

Tubarão
2019

EDIANE DA SILVA

**SUPERVISOR ESCOLAR E PROFESSORES QUE ENSINAM CIÊNCIAS:
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL COMO SUBSÍDIO A UMA
FORMAÇÃO CRÍTICA EM EDUCAÇÃO SEXUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Yalin Brizola Yared, Dr.^a

Tubarão

2019

Silva, Ediane da, 1982-
S58 Supervisor escolar e professores que ensinam ciências : um estudo bibliográfico e documental como subsídio a uma formação crítica em educação sexual / Ediane da Silva ; -- 2019. 147 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora : Profa. Dra. Yalin Brizola Yared.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.
Inclui bibliografias.

1. Supervisão escolar. 2. Pensamento crítico. 3. Educação sexual para crianças. 4. Professores de ciências – Formação. I. Yared, Yalin Brizola. II. Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 371.2013

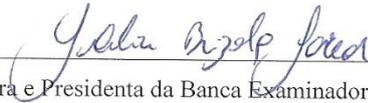
Ficha catalográfica elaborada por Francielli Lourenço CRB 14/1435

EDIANE DA SILVA

**SUPERVISOR ESCOLAR E PROFESSORES QUE ENSINAM CIÊNCIAS: UM
ESTUDO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL COMO SUBSÍDIO A UMA
FORMAÇÃO CRÍTICA EM EDUCAÇÃO SEXUAL**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 25 de fevereiro de 2019.

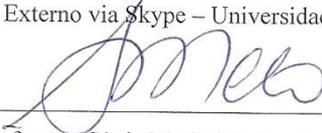


Professora e Presidenta da Banca Examinadora Yalin Brizola Yared, Dra.

Parecerista

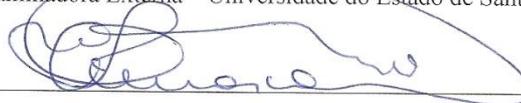
Professor Rui Marques Vieira, Dr.

Examinador Externo via Skype – Universidade de Aveiro/Portugal



Professora Sônia Maria Martins de Melo, Dra.

Examinadora Externa – Universidade do Estado de Santa Catarina



Professora Fátima Elizabeti Marcomin, Dra.

Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Tânia Mara Cruz, Dra.

Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho a minha mãe, principal responsável pela minha vida e a quem devo meu caráter e disciplina ao trabalho e aos estudos, sempre paciente e generosa, contribuiu de todas as maneiras em todos os momentos. Sempre acreditou em minha capacidade de fazer mais pela minha profissão, vibrando a cada vitória conquistada. Minha orientadora, que sempre me apoiou nos momentos difíceis de contradições, queixas, cansaço, desânimo e avanços. Que sempre acreditou em meu potencial, em meu amor pela educação, minha preocupação por um mundo mais justo, igualitário e por uma educação para que cidadãos tenham a oportunidade de serem mais questionadores, críticos e emancipados.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr.^a Yalin Brizola Yared agradeço pela compreensão e confiança em meu trabalho, assim como por acreditar em minha dedicação e comprometimento com a educação. Também agradeço pelos diversos ensinamentos, pelos inúmeros aprendizados, por todas as orientações, por todos os diálogos, pela construção deste maravilhoso trabalho que colaborará para que muitos profissionais conheçam melhor o pensamento crítico, a educação sexual emancipatória, o trabalho do supervisor escolar na formação de professores que ensinam Ciências. Agradeço pelo meu crescimento profissional e como ser humano no mundo e nas relações com o mundo. É impossível descrever em palavras o agradecimento eterno que terei às suas orientações, seu companheirismo, amizade, parceria, por me abrir os caminhos do conhecimento, da sabedoria e de minha ação no mundo. Além do orgulho de ser sua primeira orientanda de muitas outras que virão, por ter acesso a seu conhecimento tão vasto, nesses dois anos de convivência e aprendizagem. Nunca esquecerei sua inteligência e sabedoria, sua ética, profissionalismo, humanidade, seu comprometimento por todos os seus estudantes, por sempre almejar nosso máximo, para nos empoderar de saberes e conhecimentos. Agradeço por toda a inspiração e sabedoria que hoje e sempre nortearam minha prática pedagógica, a qual se fortaleceu muito e continuará inspirando-me para seguir minha trajetória em minha prática como supervisora escolar e como professora de Biologia e – por que não? – em um possível doutoramento. Assim, sempre residirá em meus pensamentos, ações e em minha profissão cada momento vivido, cada orientação, seus ensinamentos nas disciplinas cursadas, no curso de extensão, em cada troca de experiências, pois somos seres em constante transformação.

Aos professores Dr. Rui Marques Vieira, Dr.^a Sonia Maria Martins de Melo, Dr.^a Fátima Elizabeti Marcomin, Dr.^a Tânia Mara Cruz, por dignificarem este trabalho com suas contribuições na Banca de Qualificação e por atender ao convite da Banca de Defesa, na certeza de valiosas contribuições.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISUL, pela calorosa acolhida, pelos excelentes momentos de convivência e aprendizados, principalmente durante os encontros semanais nas disciplinas obrigatórias e optativas que realizei.

À minha advogada, Senhora Patrícia Ávila Búrigo, pelo incentivo, por acreditar em minha potencialidade e pela vitória no processo para a licença no Mestrado, pois sem ela não sei se conseguiria efetivar meu sonho de aprender mais e fazer mais e melhor pela educação brasileira. Agradeço ao Meritíssimo Juiz de Direito da Vara da Fazenda do Município de Palhoça, André Augusto Messias da Fonseca, pela decisão em me conceder liminarmente o

direito ao gozo da Licença Capacitação, possibilitando minha continuidade no *stricto sensu*. Agradeço sua ética, conduta invicta e ilibada, e sua sábia decisão.

Aos meus colegas de Mestrado, turma unida, de grande troca de conhecimentos, pela parceria e convivência semanal durante o primeiro semestre do curso, pela companhia ao compartilharmos alegrias, dores e saberes em tantas etapas. Meu respeito, admiração e sincero desejo de saúde e sucesso pessoal e profissional a todos e todas.

Ao Grupo de Pesquisa GPECrit – Educação em Ciências e Pensamento Crítico – CNPq/UNISUL, pelo valioso aprendizado compartilhado durante todos esses anos. Pelos laços fraternos de amizade, generosidade, confiança, cuidado e auxílio que se cultivaram e ainda se cultivam entre nós. Minha trajetória foi muito mais segura e doce por ter a honra de fazer parte desse grupo.

Ao Professor Dr. Gilvan, Coordenador do meu Curso de Mestrado, pela oportunidade de conhecer a Professora Dr.^a Yalín B. Yared, e ser sua orientanda, sabendo que, inicialmente, o Professor Dr. Gilvan era meu orientador. Obrigada pelo apoio, incentivo à pesquisa e acolhida nos momentos difíceis.

Aos discentes da disciplina Prática de Ensino em Ciências Biológicas da qual fui monitora e realizei meu estágio de docência, meus sinceros e profundos agradecimentos pela generosidade e valiosa contribuição.

À Secretária do PPGE/UNISUL, Daniela Leandro Eufrázio, pelo suporte gentil, ágil e competente. Desejo profundamente que vossos caminhos sejam repletos de sucesso e felicidades.

A todos e todas que passaram pela minha vida e que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e para que me tornasse o ser humano que sou hoje. Especialmente, ao povo brasileiro, por conceder-me a bolsa de estudos, oferecida pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU).

Toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substancialmente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança. (Paulo Freire)

RESUMO

A pesquisa foi baseada na justificativa de compreender como supervisores escolares podem potencializar a prática didático-pedagógica desses profissionais ao desenvolver intencionalmente a temática sexualidade nas escolas e o que legislações lhes garantem por direito. Trabalhou-se com a hipótese de que os documentos oficiais da Educação visam à formação de cidadãos críticos e reflexivos, que, inclusive, retratam a necessidade de uma abordagem emancipatória da temática da sexualidade nos ambientes escolares. As questões problematizadoras surgiram a partir da vivência da autora como supervisora escolar e professora de Biologia ao perceber, em sua ação empírica, o medo e a insegurança de outros profissionais, especialmente os que ensinam Ciências, de trabalhar temáticas da sexualidade nas escolas. Nesse contexto, questiona-se como os supervisores/as escolares podem subsidiar a formação crítica em educação sexual de professores/as que ensinam Ciências por meio do estudo bibliográfico e documental da Proposta Curricular de Santa Catarina e do Projeto Político-Pedagógico de um município do estado de Santa Catarina. Teve-se como objetivo geral investigar como o supervisor escolar poderia orientar a prática pedagógica crítica em educação sexual aos professores/as que ensinam Ciências, por meio dos referidos documentos, para, assim, desvelar possíveis contribuições da Supervisão Escolar na formação crítica de professores/as que ensinam Ciências em processos de educação sexual emancipatórios. O paradigma epistemológico utilizado foi o Materialismo Histórico-Dialético definido como norteador da pesquisa. De natureza qualitativa, configurou-se em uma pesquisa bibliográfica e documental que utilizou o método dialético de análise da realidade. A coleta de dados fundamentou-se nos passos de Lima e Miotto (2007). E a análise seguiu os passos da análise de conteúdo, pautada por Triviños (2012) e Bardin (2014). A elaboração dos indicadores derivada da análise da Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014) e da abordagem FA²IA (VIEIRA; VIEIRA, 2005). Foram selecionados dois documentos oficiais: a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) e o Projeto Político-Pedagógico (2017) de uma escola municipal do estado de Santa Catarina. Os resultados obtidos nas análises dos excertos indicam que a educação sexual pode ser trabalhada numa perspectiva emancipatória pelos/as docentes em sala de aula com o apoio deste documento e que pode orientar a (re)elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino, bem como fortalecer e encorajar supervisores/as, professores/as, a trabalharem, garantindo os direitos dos estudantes de terem uma educação democrática e de qualidade. Os resultados aferidos do Projeto Político-Pedagógico (2017) dispõem de possibilidades de trabalho em educação sexual em uma perspectiva emancipadora na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil, onde se registrou maior preocupação com a formação integral do ser humano, de maneira crítica, reflexiva. Portanto, verificou-se que a Supervisão Escolar pode desenvolver ações pedagógicas direcionadas à promoção do pensamento crítico em processos de educação sexual emancipatória, principalmente, na formação continuada de professores/as que ensinam Ciências. Contudo, registra-se, ainda, como resultado, a urgência e necessária formação continuada dos próprios supervisores escolares para que, então, posteriormente promovam uma formação continuada crítica aos professores/as diante da temática estudada.

Palavras-chave: Supervisão Escolar Crítica. Pensamento Crítico. Educação Sexual Emancipatória. Formação de professores que ensinam Ciências.

ABSTRACT

The research was based on the justification of understanding how school supervisors can enhance the didactic-pedagogical practice of these professionals when intentionally developing the thematic sexuality in schools and what legislation insures them by right. We have worked with the hypothesis of that the official documents of Education aim at formation of critical and reflective citizens, who including they portray the need for an emancipatory approach of topic sexuality in school environments, which was confirmed, given the analyzes carried out. The problematizing issues arose from the author's experience as a school supervisor and a Biology teacher at realizing, in her empirical action, the fear and insecurity of other professionals, especially those who teach Sciences, of working on sexuality topics in schools. In this context, it is questioned how the school supervisors can subsidize the critical education in sexual education of teachers/those who teach Sciences through the bibliographical and documentary study of the Curricular Proposal of Santa Catarina and of the Political-Pedagogical Project of a town of the Santa Catarina State. It has had as aim objective looking into how the school supervisor could guide the critical pedagogical practice in sexual education to the teachers/those who teach Sciences, through the referred documents, thus finally unveiling possible contributions of School Supervision in the critical formation of teachers/those who teach Sciences in emancipatory sexual education processes. The epistemological paradigm used was the Historical-Dialectical Materialism defined as the guiding principle of the research. Of qualitative nature, it has set up in a bibliographical and documentary research that it was used the dialectical method of reality analysis. The data collection was deemed on the steps of Lima and Mito (2007). And the analysis was followed the steps of content analysis, guided by Triviños (2012) and Bardin (2014). The elaboration of the indicators was made clear through the Declaration of Sexual Rights (WAS, 2014) and the FA²IA approach (VIEIRA; VIEIRA, 2005). It was selected two official documents: the Curricular Proposal of Santa Catarina (2014) and the Political-Pedagogical Project (2017) of a municipal school in the Santa Catarina State. The results obtained in the analysis of the excerpts indicate that sexual education can be worked out in an emancipatory perspective by the teachers in the classroom with the support of this document and that it can guide the (re)elaboration of the Political-Pedagogical Projects of the educational institutions, as well as strengthening and encouraging the supervisors, and teachers, to work, ensuring the students rights to have a democratic and quality education. The results of the Political-Pedagogical Project (2017) afford of possibilities of work in sexual education in an emancipatory perspective in Basic Schooling, especially in Early Childhood Education, where it was registered a bigger concern with the integral formation of the human being, in critical, and reflexive way. Investigated the legal aid and verified that School Supervision can develop pedagogical actions directed at promotion of critical thinking in processes of emancipatory sexual education, mainly in the continuing formation of teachers/those who teach science. Futheron, still, as a result the urgency and necessary continuing education of the school supervisors by themselves, and then they subsequently promote a continuous critical education for teachers/that in the face of the topic studied.

Key words: Critical School Supervision. Critical Thinking. Emancipatory Sexual Education. Formation of teachers who teach science.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Busca pelos descritores – supervisor escolar, educação sexual e pensamento crítico	39
Quadro 2 – Busca pelos descritores – educação sexual	42
Quadro 3 – Busca sistemática - educação sexual e pensamento crítico.....	45
Quadro 4 – Busca sistemática – pensamento crítico.....	48
Quadro 5 – Fases da análise de conteúdo (BARDIN, 2014).....	58
Quadro 6 – Movimentos da elaboração dos indicadores	61
Quadro 7 – Tipologia FA ² IA.....	63
Quadro 8 – Indicadores que possibilitaram as buscas nos documentos analisados.....	64
Quadro 9 – Indicador sexualidade na PC/SC (2014).....	66
Quadro 10 – Indicador sexo na PC/SC (2014)	68
Quadro 11 – Saúde conforme PC/SC (2014)	71
Quadro 12 – Busca do indicador gênero na PC/SC (2014).....	74
Quadro 13 – Indicador identidade na PC/SC (2014).....	79
Quadro 14 – Indicador igualdade na PC/SC (2014)	83
Quadro 15 – Indicador crítico na PC/SC (2014)	88
Quadro 16 – Indicador reflexivo na PC/SC (2014)	92
Quadro 17 – Indicador questionar/questionador na PC/SC (2014)	93
Quadro 18 – Indicador saúde e saúde sexual no PPP/2017.....	96
Quadro 19 – Indicador gênero no PPP/2017	99
Quadro 20 – Indicador identidade, recorte e localização no PPP (2017)	101
Quadro 21 – Indicador igualdade no PPP/2017.....	102
Quadro 22 – Indicador prazer no PPP (2017)	104
Quadro 23 – Indicador crítico no PPP (2017)	106
Quadro 24 – Indicador reflexivo no PPP (2017)	109
Quadro 25 – Indicador questionador/questionar no PPP (2017)	110
Quadro 26 – Resultados alcançados – WAS	112
Quadro 27 – Resultados alcançados – pensamento crítico	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Busca pelos indicadores na Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014).....	62
Gráfico 2 – Busca dos indicadores da WAS na PC/SC (2014).....	65
Gráfico 3 – Indicadores do pensamento crítico em Vieira e Tenreiro-Vieira (2005), na PC/SC (2014).....	87
Gráfico 4 – Indicadores da Declaração dos Direitos Sexuais no PPP (2017).....	95
Gráfico 5 – Indicadores do pensamento crítico no PPP (2017).....	106

LISTA DE SIGLAS

- ABLGT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis
- ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
- ACT – Admitido em Caráter Temporário
- AIDS – Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
- APOIA – Programa de Combate à Evasão Escolar
- APP – Associação de Pais e Professores
- BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CFP – Conselho Federal de Psicologia
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana
- HPV – Vírus do Papiloma Humano
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IST – Infecção Sexualmente Transmissível
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LGBTT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- MHD – Materialismo Histórico-Dialético
- MPSC – Ministério Público de Santa Catarina
- OIT – Organização Internacional do Trabalho
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONU – Organização das Nações Unidas
- ONUBR – Organização das Nações Unidas no Brasil
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PC/SC – Proposta Curricular de Santa Catarina
- PDC – Projeto de Decreto Legislativo
- PDF – *Portable Document Format*
- PMA – Programa Mundial de Alimentos

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental
PNPM – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGCL – Programa de Pós-Graduação e Ciências da Linguagem
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
RIUNI – Repositório Institucional
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UNAIDS – Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
UNODC – Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime
WAS – *Word Association for Sexual Health*

SUMÁRIO

1 VIVÊNCIAS QUE DESVELAM A INQUIETAÇÃO TEMÁTICA	14
1.1 CÚMPLICES TEÓRICOS COMO PONTO DE PARTIDA	23
1.1.1 Categoria <i>a priori</i> sexualidade como dimensão humana.....	24
1.1.2 Categoria pensamento crítico como concepção teórica.....	28
1.1.3 Possibilidades de uma supervisão escolar crítica	30
1.2 BUSCA SISTEMÁTICA DAS PRODUÇÕES ENCONTRADAS NOS BANCOS DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	37
2 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS	51
2.1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	51
2.2 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL.....	54
2.3 A ANÁLISE DE CONTEÚDO	57
2.4 A ELABORAÇÃO DOS INDICADORES	60
3 ANÁLISES E DISCUSSÕES	65
3.1 A ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SANTA CATARINA (2014).....	65
3.1.1 Trabalhando os indicadores pautados na Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014)	65
3.1.2 Trabalhando os indicadores pautados no pensamento crítico.....	87
3.2 A ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (2017)	94
3.2.1 Trabalhando os indicadores pautados na Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014)	94
3.2.2 Trabalhando os indicadores pautados no pensamento crítico.....	105
3.3 RESULTADOS.....	111
4 VERDADES PROVISÓRIAS COMO PROPOSTAS PARA NOVOS DESAFIOS E ENCORAJAMENTOS NA CONCLUSÃO DE UMA ETAPA	121
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	139
ANEXO A – Declaração dos Direitos Sexuais	140
ANEXO B – Tabela de atribuições dos cargos – cargo de supervisor escolar	144

1 VIVÊNCIAS QUE DESVELAM A INQUIETAÇÃO TEMÁTICA

Em 1989, inicio minhas atividades escolares como estudante da Educação Básica no município de Palhoça, cidade onde nasci e vivo até hoje. Foi em uma escola de Educação Básica que me preparei e adquiri a base para chegar onde estou, com excelentes profissionais. Contudo, atualmente, a partir das leituras em Paulo Freire, percebo que as práticas chamadas de “educação bancária”, vivenciadas em minha experiência escolar, continuam presentes em muitos dos espaços educativos, onde “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p. 33, grifo do autor). Essa concepção de ensino, em que os “sábios passam” a sabedoria, representa um processo de ensino e aprendizagem que priorizava – e ainda prioriza, em várias escolas – a memorização e a repetição.

Apesar da primeira vivência escolar, em que na maioria das vezes o estudante era considerado uma página em branco, um jarro vazio, percebo hoje que eu ainda apresentava grande interesse pela busca do conhecimento, além daqueles que eram apresentados pelos meus professores/as. Sendo assim, consigo entender que também vivi a educação bancária que Paulo Freire denuncia em suas obras. Compreensão crítica esta que, hoje, entendo como fundamental para rever minha formação como cidadã na vivência em uma sociedade democrática e que se pretende, em muitos espaços, emancipadora e crítica.

Ainda, minha educação familiar representou as relações estabelecidas pela sociedade da época em que era necessário constituir uma família e, assim, realizar uma vontade que partia muitas vezes da visão hegemônica da sociedade e não do indivíduo como sujeito ativo nas relações interpessoais. Ou seja, fui “educada para casar”, o que representou a tentativa de vivenciar os “[...] papéis sexuais tradicionais do modelo ocidental cristão e a propagação do casamento patriarcal monogâmico” (MELO *et al.*, 2011, p. 42- 43). Porém, não segui esses ensinamentos, pois até o momento atual não contraí matrimônio, embora já tenha tido a opção de casar, mas percebi que não era o momento e optei por me dedicar aos estudos e ao trabalho.

Sou filha única. Minha família é composta de minha mãe, meu pai (*in memoriam*) e eu. Ao lado da nossa casa morava minha avó materna (*in memoriam*) e minhas tias – que atualmente ainda convivem no mesmo ambiente. Por parte materna sou filha única, mas por parte de pai tenho cinco irmãos, com os quais não convivi diretamente. Essa realidade era devido ao meu pai ser vinte e quatro anos mais velho que minha mãe e ser viúvo do primeiro casamento. Logo, todos os meus irmãos possuem mais de vinte anos de diferença de idade em relação a mim, sendo que dois deles residem em outra cidade.

Meu pai me levava e buscava na escola todos os dias. Tornou-se presidente da Associação de Pais e Professores (APP)¹, pois possuía uma grande interação com o grupo da escola e era uma figura muito conhecida na sociedade palhocense da época. Homem íntegro, honesto, querido por todos e amigo de todos. Portanto, ser humano de princípios éticos, morais e sério em suas ações, visto que sempre quis me proteger do mundo, o que muitas vezes gerou um impedimento nos meus estudos – pois ele não entendia a necessidade de “tanto estudo”. Conseqüentemente, precisei esconder o curso de licenciatura em Ciências Biológicas que realizava em Florianópolis, para evitar possíveis discussões. Por isso, antes de realizar o curso superior passei seis anos em casa sem trabalhar até optar por fazer o magistério e em seguida a graduação.

Iniciei na área da educação escolar por meio do curso profissionalizante do magistério – Educação Infantil e Séries Iniciais no ano de 2005 – na Escola de Educação Básica Governador Ivo Silveira, onde também havia realizado o Ensino Médio Regular e, posteriormente, realizei os estágios de observação e supervisionados.

Após, ingressei no ensino superior no curso de Pedagogia. Alguns meses depois também iniciei a licenciatura em Ciências Biológicas. Desenvolver os dois cursos ao mesmo tempo habilitou-me a lecionar aulas de Ciências e Biologia, além de desempenhar o trabalho de supervisora escolar.

No ano de 2006, trabalhei como professora de informática na rede particular de ensino e foi graças a este trabalho que consegui comprar meu primeiro computador. Devido a muitas atividades serem realizadas por meio eletrônico, este instrumento foi extremamente necessário para realizar meus cursos de graduação com os quais tanto sonhava e almejava. Também vivenciei a experiência de trabalhar como professora Admitida em Caráter Temporário (ACT) no ano de 2007, no Ensino Fundamental, na área de Ciências Biológicas.

Finalmente, no ano de 2009, concluí os dois cursos de graduação. No curso de Pedagogia realizei o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC): “A abordagem da temática do meio ambiente em uma escola de Ensino Fundamental do Município de Palhoça no ano de 2009”. E na licenciatura em Ciências Biológicas realizei o TCC: “A importância das aulas práticas de laboratório no ensino de Ciências e Biologia”. Ambos os trabalhos já buscavam os documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL,

¹ “A APP é uma associação constituída, geralmente, por pais e professores de uma Unidade Escolar com finalidades específicas determinadas em seus estatutos, que na maioria das vezes apontam para alternativas de trabalho conjunto e com objetivos que levam em consideração a realidade da escola à qual está vinculada. Dito de outra forma, é um organismo de representação e organização dos pais, dos educadores e da comunidade escolar da escola à qual está inserida” (SANTA CATARINA, 2008, p. 21).

1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997a, 1997b), Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, 1999), foram formas de apresentar a importância e o direito dos estudantes em ter acesso a uma educação inovadora e de qualidade.

No ano de 2009, realizei um concurso público no município de Palhoça para o cargo de supervisora escolar e fui classificada em 1ª (primeira) colocação para ser empossada no ano de 2010.

Logo após, realizei três pós-graduações *lato sensu*. Em 2009, fiz a especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental com Ênfase em Educação Especial, com monografia intitulada: “Meio ambiente: importância da conscientização para a preservação”. No ano de 2011, realizei a especialização em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino Interdisciplinar, com a monografia intitulada: “Supervisão Educacional: atribuições na orientação ao processo pedagógico”. E, no ano de 2012, realizei a especialização em Educação Especial, com monografia intitulada: “Educação Especial como desenvolvedora do processo pedagógico inclusivo”. Todas elas expressões de minhas paixões no campo da educação escolar.

Paralelamente a todo esse processo, trabalhei como professora de Ciências e Biologia na rede pública estadual de ensino e como supervisora escolar na rede pública municipal de ensino.

No ano de 2012, realizei um outro concurso público, desta vez para atuar como professora efetiva na disciplina de Biologia na rede estadual de ensino – outro cargo atual. Fui aprovada e empossada no ano de 2014, e onde atuo até o momento, no município de Palhoça.

Relembro que, entre os anos de 2013 e 2014, busquei o curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, no Programa de Pós-Graduação e Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (PPGCL/UNISUL), onde cursei as seguintes disciplinas isoladas: Estudos Linguísticos, Texto e Discurso. Neste mesmo período fui professora pesquisadora I do curso de Pedagogia a distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com bolsa concedida via convênio Universidade Aberta do Brasil (UAB/UDESC) disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Quando realizei as disciplinas isoladas, pretendia compreender melhor a função do supervisor escolar e o quanto o discurso pode ser analisado como positivo a estimular um diálogo que forneça alicerces para uma nova prática pedagógica, mas, também porque acreditava, e continuo acreditando, que o/a professor/a é capaz de problematizar seus atos e passar a ser um investigador crítico e em constante ressignificação de si, de sua visão de mundo e da análise crítica da realidade onde se insere. Assim como Paulo Freire lembrava que o

“objetivo da ação dialógica está [...] em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e como de sua aderência, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (FREIRE, 1987, p. 100, grifo do autor). Portanto, devido ao meu projeto estar mais direcionado à área da Educação, recebi a sugestão dos/as professores/as do curso para que procurasse o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNISUL).

Assim, no ano de 2017, iniciei o Mestrado em Educação na turma 2017/1, na qual fui muito bem acolhida, fiz grandes amigos, amigas, parceiros e parceiras, dos quais jamais esquecerei. Agradeço por fazerem parte desta mudança e pelas contribuições em minha formação acadêmica.

Mas, eu sentia a necessidade de “algo mais” para elaborar as aulas, além do sentimento de buscar propor uma dinâmica que contribuísse para mudanças sociais significativas, que representasse meus anseios como profissional. Atualmente, percebo que esses anseios, mesmo que naquela época ainda intuitivamente, representavam um incômodo, por ser uma busca de transformação educacional, na procura de uma educação verdadeiramente libertadora. Percebo hoje que esta necessidade de compreender e interpretar a realidade em que estamos inseridos, na busca de mudanças que trouxeram o bem comum, encontra respaldo no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), pois é uma base filosófica que

[...] realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também antiga concepção na evolução das ideias, baseia-se numa interpretação dialética do mundo. Ambas as raízes do pensar humano se unem para constituir, no materialismo dialético, uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

Observava que era comum no cotidiano deparar-me com professores e professoras com elevado número de aulas e excesso de estudantes em sala, o que dificultava o desenvolvimento de atividades diversificadas, além dos baixos salários, da falta de tempo para se qualificar e, que, portanto, por essas e outras razões, acabavam por reproduzir aquele mesmo método bancário da época em que eu era estudante. Percebo hoje que – para além das condições adversas em nossos ambientes de trabalho – essa prática é muito comum em muitos de nós, profissionais da Educação, que não vivenciamos, na grande parte das vezes, um processo de formação inicial e/ou continuada que nos permitisse vislumbrar o rompimento com paradigmas tradicionais, domesticadores, alienantes em processos de ensino-aprendizagem.

Por isso essas reflexões constantes sempre me instigaram a querer refletir mais, buscar e realizar aulas diferentes, porque percebia que esta preocupação não partia de todo o

grupo docente do meu local de trabalho. Todavia, nós vivenciávamos – e vivenciamos – diversas dificuldades, como, por exemplo, baixo investimento na educação, salas de aulas precárias, escassez de material de trabalho, a dupla jornada, composta por trabalho que é realizado em casa como planejamentos, correção de trabalhos, preenchimento de diários, hora-atividade cumprida na escola sem um ambiente propício para um trabalho efetivo. Então, na condição de supervisora escolar, questionava-me constantemente sobre como poderia contribuir para melhorar a atuação desses docentes em sala de aula.

Ao tornar-me professora percebi que tudo o que vivenciei durante o Ensino Fundamental muitas vezes ainda permanece: as condições de trabalho, com poucos recursos, as cobranças por uma melhor qualidade de ensino, em contradição com a realidade das escolas públicas, dentre muitos outros problemas existentes. São questões que muito me incomodam e ainda hoje percebo que são frequentes em meu cotidiano escolar, na forma como o ambiente se estrutura e na didática possível dos/as professores/as. Todas essas inquietações tomavam e continuam tomando conta de meu ser.

Essas inquietações rodeavam-me e ao mesmo tempo surgiam comentários, por parte de docentes, como, por exemplo: “A culpa está na indisciplina dos alunos”, “Os alunos não mereciam”, “O tradicional era a única maneira de deixá-los quietos”. E, quando o assunto da diversidade surgia, ouvia comentários como: “Eu até respeito, mas não concordo”. Inclusive, às vezes ouvia comentários pejorativos sobre pessoas homossexuais ou bissexuais. Referente ao livro didático de Ciências, a professora responsável recorria ao posto de saúde para fazer palestras sobre Infecção Sexualmente Transmissível (IST) e gravidez.

Compreendo também que esses relatos dão a entender que trabalhar para mudar a organização da sala de aula, buscando colocar o estudante em uma posição ativa em seu processo de ensino e aprendizagem, poderia ser entendido por muitos como “bagunça”. Comecei a perceber em minha vivência, mesmo que empiricamente, que essas questões fortaleciam e (re)produziam o ensino tradicional, ao mesmo tempo que o lúdico era visto como bagunça, desordem, desorganização. Assim como na dimensão sexualidade, em que hoje percebo que ainda se reproduzem concepções biológicas, reducionistas e higienistas. E, querendo ou não, muitas vezes a aprendizagem ainda está ligada à ordem, ao silêncio e ao controle corporal, que é o “domínio da turma”.

Percebi também, em minhas práticas como supervisora, alguns momentos de motivação promovida pela escola, como, por exemplo, a parada pedagógica, o conselho de classe e a reunião de professores/as, em que acabavam por surgir propostas de atividades inovadoras por parte de alguns colegas, mas, que durante sua prática no cotidiano, extinguíam-

se. Isso significava, no meu entendimento, que essas mudanças ainda não faziam parte da transformação paradigmática e efetiva na prática de professores/as. O que significava que os/as professores/as ainda estão compreendendo paradigmas educacionais como “receitas” metodológicas, representando apenas estratégias e didáticas diversas, não uma mudança concreta de visão de mundo e, portanto, de como entender o processo ensino-aprendizagem. E isso envolve a relação professor – aluno, prática pedagógica, entendimento do que é educação, o entendimento do que é escola e como essa escola se relaciona com a sociedade.

Percebo que a possibilidade dessa mudança, ou não, depende de muitos fatores que envolvem o cotidiano dos/as professores/as, formado muitas vezes por uma rotina de longas jornadas de trabalho. Nós, professores/as, precisamos de condições mais dignas para desenvolver nosso trabalho, por meio de melhores salários, reconhecimento, materiais didáticos e mídias, além de formação continuada de qualidade e em uma perspectiva emancipatória, que favoreça um trabalho diferenciado do que nós estamos acostumados a realizar, que é o tradicional, aquele que vivemos desde o nascimento, ou seja, talvez seja muito mais fácil trabalhar no tradicional por dispor de menos recursos e depender de menos tempo para elaborar e promover a mudança no ser, e nas aulas. Neste sentido, justifica-se a dificuldade que é buscar a transformação da compreensão docente sobre paradigmas educacionais e trazer esse entendimento à consciência crítica e reflexiva.

Atualmente, tenho apreendido uma nova abordagem para efetuar o mesmo trabalho que realizava anteriormente, isto devido ao acesso e vivência no Mestrado em Educação e ao contato mais próximo com minha orientadora, especialmente pela realização do estágio de docência na disciplina de Prática no Ensino de Ciências e Biologia do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, o que me possibilitou trabalhar a temática da sexualidade não apenas a partir de uma concepção médico-biologista, mas a partir de uma abordagem que contemple diversos âmbitos da vida, considerando-a uma dimensão humana. Aprendi, portanto, que existem possibilidades de se trabalhar o assunto não apenas com uma ênfase redutora e patológica, mas com um foco emancipatório.

Também recorro do meu primeiro contato com as teorias do pensamento crítico no estágio de docência, quando me questionei a respeito dos desafios como supervisora escolar, diante da temática sexualidade que não percebia ser abordada criticamente e com fundamentação científica nas formações continuadas que vivenciei ao longo dos anos, tanto como professora de Ciências e Biologia como pedagoga. Compreendo hoje que “[...] o pensamento crítico é uma pedra basilar na formação de indivíduos capazes de enfrentarem e

lidarem com a alteração contínua dos cada vez mais complexos sistemas que caracterizam o mundo actual” (TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2000, p. 14).

Ressalto a importância deste memorial, talvez um pouco extenso, mas que considero importante apresentar aos leitores a minha trajetória de profissional que olha para trás, percebe lacunas imprescindíveis em sua formação, lacunas estas por não ter uma disciplina na graduação que abordasse intencionalmente a sexualidade, um curso que capacitasse, uma formação continuada, um diálogo aberto na escola, diálogo que vim a ter acesso somente no Mestrado. Porém, essas lacunas encontram-se em grande transformação e esse movimento é possível, visto que não vivenciei uma iniciação científica nem formação acadêmica que compreendesse produção de textos e artigos científicos. A partir desse momento, de aprofundamento comecei a compreender mais conscientemente, criticamente e, sobretudo, teoricamente, minhas inquietações e angústias com a Educação. As aproximações com as teorias do pensamento crítico fizeram-me refletir sobre a real possibilidade de aprender a transformar a formação de professores/as, tanto inicial como continuada, pois a promoção desse pensamento pode possibilitar “[...] um modo de pensar, sobre qualquer assunto, conteúdo ou problema, autodisciplinado e autoguiado, no qual o pensador crítico procura deliberadamente, melhorar a qualidade do seu pensamento” (TENREIRO-VIEIRA, 2014, p. 32).

Atualmente no Brasil, vivemos momentos políticos de perdas de direitos e sérios desmontes no campo educacional e, conseqüentemente, ocorre o fortalecimento de grupos conservadores que buscam cercear os diálogos no campo da sexualidade, gênero e educação sexual, dentre tantos outros. Durante minha atuação profissional, percebo uma maior dificuldade do/a professor/a de Ciências para trabalhar intencionalmente a educação sexual pautada numa perspectiva de emancipação, além do sentimento coletivo em muitas escolas de que isso é só responsabilidade do/a professor/a de Ciências e Biologia. Surge, também, esse medo que se amplifica a partir do Projeto de Lei nº 867, de 2015, intitulado o “Programa Escola sem Partido”.²

Percebo que há um medo de comentar e/ou trabalhar intencionalmente a sexualidade devido à repressão, fazendo com que professores e professoras deixem de abordar intencional e criticamente a temática. Inclusive fui questionada por um professor, colega de trabalho, que me interrogou da seguinte forma: “Você não tem medo de trabalhar isso? Não tem medo de ser presa e receber um processo?”. Respondi que a sexualidade é um tema transversal presente nos PCN (BRASIL, 1997b) desde os anos 90 do século XXI. Mas ele

² Projeto de Lei nº 867, de 2015, que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido” (BRASIL, 2015).

continua: “Mas não tem medo de perder seu cargo? Mas, talvez, pra [sic] você seja mais tranquilo trabalhar isso, pois és da área das Biológicas, mulher e hetero. Não?”. Esse comentário fez-me refletir intensamente sobre professores e professoras que estão sendo perseguidos e/ou processados na nossa região. Contudo, compreendo que devemos nos fortalecer diante do cenário atual e não deixar que movimentos e discursos conservadores nos calem e ceifem a problematização e o diálogo sobre as temáticas que envolvem a sexualidade.

Percebo o quanto a sexualidade é um desafio a ser trabalhado nos ambientes escolares, espaço de trabalho específico, muitas vezes, dos professores/as de Ciências e Biologia. E que o/a supervisor/a escolar pode ser um meio de apoio a professores/as na discussão ao tema, no entendimento e compreensão crítica de que podemos trabalhar a sexualidade humana, inclusive, em uma perspectiva emancipatória.

Nesse sentido, compreendo que “os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permitam atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997, p. 29, apud BAGDONASA; AZEVEDO, 2017, p. 262). A escola não é uma “bolha fechada” que vive à parte da sociedade, a escola é reflexo da sociedade, um espaço “sociocultural de disputas que congrega sujeitos com histórias e vozes diferentes em determinadas relações de poder, de tal forma que as escolas não são locais neutros” (MARTÍNEZ PÉREZ, 2010, p. 75, apud BAGDONASA; AZEVEDO, 2017, p. 263).

Considero aqui mais algumas inquietações sobre a minha atuação profissional, como, por exemplo: como posso contribuir para a prática pedagógica dos/as professores/as pelos quais me encontro diretamente responsável pedagogicamente – especialmente os/as professores/as que ensinam Ciências, área a qual tinha afinidade pela segunda formação?

Ou seja, como poderia contribuir para que meus colegas pensassem criticamente para além da educação tradicional, que visualizassem a possibilidade da superação da educação bancária denunciada por Paulo Freire? Como colaborar com a inovação didática e promover um pensamento crítico e uma ação pedagógica diferenciada? Pois naquela época, mesmo intuitivamente, já percebia a importância de um pensamento mais questionador e reflexivo. Logo, o que seria um pensamento mais reflexivo, mais criativo?

Como potencializar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes? Será que os docentes pensam a aula como um espaço de ensino e aprendizagem para ir além do ensino tradicional? Há um comodismo entre nós, os/as professores/as? O que pode erradicar esse comodismo? Seria um comodismo ou falta de estímulo pelas dificuldades encontradas no ensino público, privado e comunitário? Que elementos dificultam as possibilidades da transformação pedagógica, dessa situação para algo mais significativo, dinâmico, atrativo e

inovador? E, especificamente, como trabalhar a sexualidade em perspectiva emancipatória, diante das pressões exercidas pelo sistema político, social e cultural? Como “desatar as amarras”: medos, tabus, enfrentar sua própria opinião sobre sexualidade, as influências religiosas e da família “padrão” que geram culpas, a relação sexual vista como pecado, algo errado/proibido, sujeira e impureza, em vez de algo humano e natural, além de um currículo que pouco explora intencionalmente a sexualidade, tendo que trabalhar com ou por meio do currículo oculto? Sendo assim, engessam a atuação dos profissionais da educação ao trabalhar intencionalmente a sexualidade numa perspectiva emancipatória? Como desenvolver uma educação crítica e reflexiva nos assuntos referentes à sexualidade humana? Quais possibilidades de proporcionar uma educação emancipadora, justa e democrática?

Ademais, questiono-me a respeito da importância dos documentos que normatizam o campo da Educação, para que o/a docente possa trabalhar temáticas da sexualidade sem medos, intimidações, acusações. Afinal, atualmente, o que os documentos oficiais expressam sobre a abordagem da sexualidade humana nas escolas? Em nosso estado de Santa Catarina, temos um aporte legal para trabalhar a temática com nossos professores/as e estudantes? E esse aporte pode proporcionar aos professores/as a possibilidade de realizarem um trabalho livre de tabus, mitos e preconceitos quando se trata de temas como sexualidade, diversidade de gênero, direitos sexuais reprodutivos, feminismos, dentre outros?

A escola, portanto, não pode ser um local hostil às diferenças e às diversidades, mas pode buscar promover uma educação fundamentada nos Direitos Sexuais, entendida como Direitos Humanos universais e fundamentais. Afinal, qual o real papel do supervisor nessa questão?

Como o supervisor escolar pode apoiar os/as docentes que desejam abordar a sexualidade, mas têm medo? Como garantir a convivência respeitosa às diferenças, tão presentes (e hostilizadas) nos ambientes escolares? Como o supervisor escolar pode contribuir para que as formações continuadas sejam realmente críticas e emancipadoras? Como esse profissional pode trabalhar para garantir uma Educação democrática e que respeite os Direitos Humanos, inclusive os Direitos Sexuais? Pessoalmente, eu, supervisora escolar, como posso contribuir para uma formação crítica aos professores/as que ensinam Ciências, em que suas aulas superem a visão biologista, reducionista e patológica de sexualidade?

A partir de todo o exposto, da vivência tanto pessoal como profissional, seja como professora de Biologia e como supervisora escolar, questiono: como os supervisores/as escolares podem subsidiar a formação crítica em educação sexual de professores que ensinam Ciências? Portanto, objetivamos investigar como a Supervisão Escolar poderá orientar a prática

pedagógica crítica em educação sexual de professores/as que ensinam Ciências, pautada na Proposta Curricular de Santa Catarina³ (PC/SC) e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola de um município do estado de Santa Catarina. E como objetivos específicos: a) analisar a contribuição da Supervisão Escolar sob o paradigma de uma educação sexual emancipatória e crítica; b) analisar o aporte legal, sob a perspectiva teórica do pensamento crítico e da educação sexual emancipatória, para a prática pedagógica de docentes que ensinam Ciências; e c) desvelar possíveis contribuições da Supervisão Escolar a uma formação crítica em educação sexual a professores/as que ensinam Ciências.

1.1 CÚMPLICES TEÓRICOS COMO PONTO DE PARTIDA

Este capítulo tem como propósito apresentar nossos pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa como ponto de partida. Desta forma, pretendemos discorrer aqui sobre as reflexões que se expressam em nossas categorias *a priori*, e as quais representam nossas “lanternas” que iluminam o objeto de estudo.

Compreendemos que a neutralidade científica não existe (FREIRE, 1996), porque pesquisadores e pesquisadoras não vão a campo neutro, visto que cada sujeito apresenta um conjunto de significados próprios, únicos, singulares. Nesse sentido, a pesquisa científica também se faz “a partir de seus conhecimentos e teorias, dos discursos em que se inserem” (MORAES, 2003, p. 193). Logo, a pesquisa

[...] é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não. Ainda que se possa admitir o esforço em colocar entre parênteses essas teorias, toda leitura implica ou exige algum tipo de teoria para poder concretizar-se. É impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela. Diferentes teorias possibilitam os diferentes sentidos de um texto (MORAES, 2003, p. 193).

Por isso, conscientes de nossos cúmplices teóricos, expressos por nós aqui como categorias *a priori*, ressaltamos também que nossa visão de mundo e a pesquisa são norteadas pelo paradigma filosófico do Materialismo Histórico Dialético (MHD) – que será detalhado no capítulo 2.

³ Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina - A partir de 1985, com o processo de redemocratização política no Brasil, inicia-se um movimento de discussão educacional com relação às questões curriculares, introduzindo textos ligados a um pensamento mais social, provocando um repensar da educação brasileira. A PC/SC, ao longo dos últimos vinte e cinco anos, vem produzindo documentos norteadores para o currículo da Educação Básica no estado (SANTA CATARINA, 2014).

1.1.1 Categoria *a priori* sexualidade como dimensão humana

O termo sexualidade tem sua origem no século XIX. Atualmente, sua definição amplia a conceitualização de sexo de forma reflexiva e intencional de sua ação e sentido, pois a sexualidade é “sempre construída e definida socialmente sobre o sexo primordial” (NUNES, 1987, p. 127). Compreendemos a sexualidade como “inseparável e fundamental dimensão humana, como a própria vida, englobando sentimentos, relacionamentos, sensualidade, prazer, erotismo, direitos, deveres, sexo, enfim o ser humano em sua plenitude, em sua totalidade” (MELO *et al.*, 2011, p. 28).

De acordo com pesquisas anteriores, processos de educação sexual ao longo dos séculos – inclusive no Brasil – foram fundamentados e norteados por meio de uma concepção médico-biológica (NUNES, 1996) de sexualidade, além da perpetuação de mitos, tabus, medos, costumes, que estão relacionados ao entendimento de pecado, sujeira, negação do corpo. O que vai na contramão do entendimento de que a sexualidade é uma dimensão humana, isto é, uma extensão inseparável da vida humana, pois, como afirma Melo (2004, p. 104), “o corpo é sempre sexuado, sendo o ser humano uma subjetividade encarnada num processo permanente de relações intersubjetivas, num mundo em permanente movimento onde cada Ser se abre ao Outro e ao mundo em toda a sua plenitude”.

Logo, o corpo é sempre sexuado e cada ser é singular, social, político, histórico em constante movimento com o outro e com o mundo. Porém, abordagens sobre sexualidade amparadas por uma concepção médico-biológica reduzem o humano a um conjunto de aparelhos fisiológicos e essa dimensão ao sexo, onde sua única função é a procriação e perpetuação da espécie. Por ser uma concepção repressora e reducionista, desconsidera componentes sócio-históricos-culturais da construção da sexualidade humana, pois “fundamentava uma compreensão higienista associada às primeiras expressões da sexualidade adolescente. Nesta visão, a educação sexual deveria fundar-se em noções de higiene e procriação” (NUNES, 1996, p. 143). Ainda, esta concepção também entende como patológica e desviante toda e qualquer vivência da sexualidade fora dos padrões hegemônicos heteronormativos.

Ressaltamos, todavia, que a sexualidade não se restringe somente aos “órgãos genitais (ainda que esses possam ser privilegiados na sexualidade adulta) porque qualquer região do corpo é susceptível de prazer sexual, e porque a satisfação sexual pode ser alcançada sem a união genital” (CHAUÍ, 1991 apud CARVALHO *et al.*, 2012, p. 15). Por conseguinte, a sexualidade abrange não apenas os órgãos sexuais, mas a compreensão de que somos seres

humanos e que somos nós quem podemos e estabelecemos “valores afetivos, morais e éticos à sexualidade, significando e re-significando sentidos, estabelecendo normas e regulamentos, limites e possibilidades para os relacionamentos e vivências dessa rica dimensão” (MELO *et al.*, 2011, p. 29, grifo da autora).

Destacamos que é por meio da sexualidade que se vivenciam e expressam “pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos”, assim como a sexualidade sofre diversas influências, sejam elas ocorridas pela “interação de fatores biológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais” (WAS, 2014).

Destarte, é preciso compreender a sexualidade por meio da educação sexual⁴, sendo esta uma ação planejada, sistematizada, coletiva, de todos os integrantes do corpo docente, problematizando as representações sociais e seus significados relativos à construção da corporeidade, identidade de gênero. Assim como a formação das famílias, as problematizações sobre as “relações sexuais, violência, tolerância, respeito, diversidade, papéis sociais de mulheres e homens, adolescência, comportamentos de riscos, DST⁵, religiosidade (que é diferente de religião, no seu sentido institucional), valores, dignidade, respeito, etc.” (CARVALHO, 2009, p. 6).

Em vista disso, torna-se necessária uma aprendizagem baseada na formação integral sobre a temática, remetendo-se “a uma visão holística dos sujeitos, ou seja, seres humanos compreendidos na sua inteireza, portanto, sempre sexuados, erotizados e sensualizados” (YARED, 2016, p. 149). Assim, percebemos que essas “práticas integrais, humanizadas e

⁴ Entendemos que os PCN preconizam sobre a temática lá denominada de “orientação sexual” e que esta faz parte de um processo que perpassa toda a vida de uma pessoa. Por isso, aqui, apresenta-se uma escolha política. Eleger o termo educação sexual, para os autores, é optar pela compreensão de Educação enquanto um processo que é **relacional**, é poder oferecer aos educandos e às educandas o papel de cidadania na aprendizagem a respeito da dimensão da sua sexualidade, é também considerar que a educação sexual é algo que acontece sempre ao longo da vida de todos nós, sujeitos sexuados. O termo educação sexual, aqui, é usado com a compreensão de que essa denominação atende melhor a esse entendimento emancipatório de processo. O uso do termo orientação sexual neste material remete-se ao desejo sexual, ou seja, como uma pessoa se sente “preferencialmente” atraída fisicamente e/ou emocionalmente por outra independentemente de sua marca biológica. (CARVALHO *et al.*, 2012, p. 37-38).

⁵ No ano 2016, a terminologia “Doença” da sigla “DST” caiu em desuso. “O Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais passa a utilizar a nomenclatura ‘IST’ (infecções sexualmente transmissíveis) no lugar de ‘DST’ (doenças sexualmente transmissíveis). A nova denominação é uma das atualizações da estrutura regimental do Ministério da Saúde por meio do pelo Decreto nº 8.901/2016 publicada no Diário Oficial da União em 11.11.2016, Seção I, páginas 03 a 17”. “A denominação ‘D’, de ‘DST’, vem de doença, que implica em sintomas e sinais visíveis no organismo do indivíduo. Já ‘Infecções’ podem ter períodos assintomáticas (sífilis, herpes genital, condiloma acuminado, por exemplo) ou se mantêm assintomáticas durante toda a vida do indivíduo (casos da infecção pelo HPV e vírus do Herpes) e são somente detectadas por meio de exames laboratoriais”, assim, “o termo IST é mais adequado e já é utilizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pelos principais Organismos que lidam com a temática das Infecções Sexualmente Transmissíveis ao redor do mundo” (BRASIL, 2017a).

humanizadoras, éticas, críticas-reflexivas e cidadãs” podem contribuir para a compreensão da sexualidade como dimensão inseparável do humano. Compreendemos, ainda, que educar é “[...] é produzir o homem, construir sua identidade ontológica, social, cultura, étnica e produtiva”, (CARVALHO *et al.*, 2012, p. 48). Não podendo ser reduzida a uma visão biológica restrita, porque a “interpretação biologista reduz a dimensão humana ontológica e uma concepção funcionalista, decorrente do seu fundamento epistemológico positivista, e tem como o paradigma da natureza como determinista da condição humana” (NUNES, 1996, p. 139).

Percebemos que no Brasil, atualmente, abordar a temática de sexualidade nas escolas está causando muitos incômodos, desentendimentos e perseguições a docentes e equipes pedagógicas⁶ – especialmente quando se problematizam questões ligadas à identidade de gênero e orientação sexual. Conseqüentemente, reforçam-se, assim, o medo e a insegurança, bem como a apreensão com possíveis processos na justiça. Esses desafios estão ligados ao cenário político atual, como também ao risco da perda de direitos sociais, como os adquiridos pela comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTT), inclusive, no Brasil, em “1995 foi fundada a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (ABLGT), em Curitiba, a maior entidade em defesa dos direitos LGBT da América Latina” (MAGALHÃES; RIBEIRO, 2013, p. 7).

De acordo com a Organização das Nações Unidas no Brasil (ONUBR, 2017), “o retorno da discussão sobre a ‘cura gay’ no Brasil é um obstáculo ao cumprimento das metas das Nações Unidas sobre HIV e AIDS”. O movimento que luta a favor da “cura gay” busca derrubar a Resolução nº 01/99, que evidencia que “não cabe às psicólogas/os brasileiras/os o oferecimento de qualquer tipo de terapia de reversão da homossexualidade, por entendermos que não se trata de processo a ser corrigido, mas da diversidade de expressões da sexualidade” (CFP, 2017). Sendo, além da perda de um direito, o retrocesso de saúde pública. Para explicar melhor temos as colocações de Magalhães e Ribeiro (2013, p. 03, grifo do autor):

Na década de 1990 a homossexualidade é retirada da lista de doenças da Organização Mundial da Saúde (OMS) e não pode mais ser tratada como algo a ser curado ou tratado em qualquer esfera social. Contudo, recentemente essa discussão de um tratamento para homossexualidade ganha destaque com a proposição de um projeto (PDC 234/2011), de autoria do deputado João Campos (PSDB-GO), que vem a promover a nomeada ‘Cura Gay’. Aprovado na Comissão de Direitos Humanos sob a presidência do deputado e pastor Marco Feliciano – como João Campos, também da frente parlamentar evangélica –, o projeto trouxe à tona a questão da homossexualidade como uma patologia que poderia ser tratada por psicólogos/as.

⁶ Como, por exemplo, caso ocorrido em Tubarão/SC em setembro de 2017 – cidade onde está localizado o PPGE/UNISUL. Mais informações disponíveis em: <http://www.ligadonosul.com.br/apresentacao-sobre-diversidade-de-genero-gera-confusao-em-escola>.

Nesse viés, seriam suspensos os artigos 3º e 4º da Resolução n.1/99 do Conselho Federal de Psicologia (CFP). A proposta da bancada evangélica pede a extinção da resolução que trata da postura desses/as profissionais em casos de pacientes homossexuais.

Reproduzem-se, assim, muitos movimentos intensos no país para cercar as discussões sobre sexualidade e gênero nos ambientes escolares. São situações vivenciadas no mundo contemporâneo que estão contribuindo para o reforço de uma cultura onde o/a professor/a da área das Ciências Biológicas não possa desenvolver trabalhos nessa temática para além dos livros didáticos e do viés anatômico e fisiológico. Reforçando, dessa forma, o medo, a insegurança e um entendimento de sexualidade baseado apenas na concepção médico-biológica, porque é um discurso entendido como autorizado e incontestado. As estratégias e métodos no denominado discurso “médico-biológico que tem como alvo apenas a reprodução humana, entendendo cumprir, dessa maneira, a tarefa de controlar a sexualidade por meio dessas normas que estabelecem regras, impõem conceitos e a fragmentação no processo de ensino aprendizagem” (CARVALHO *et al.*, 2012, p. 22).

E aí surgem essas outras questões, como, por exemplo: como podemos empoderar professores/as que ensinam Ciências, para que trabalhem para além do reducionismo biológico? Qual o suporte legal a Supervisão Escolar possui para propor uma educação sexual que lute contra qualquer violência, qualquer discriminação, qualquer preconceito, engajada em uma sociedade mais sustentável, mais justa e igualitária e buscando qualidade de vida para todas as pessoas?

Nesse sentido, compreendemos que processos de educação sexual sempre existiram entre as pessoas e podem ser pautados em uma educação libertadora, pois “educar sexualmente numa perspectiva emancipatória exige um olhar compreensivo, que vise a colaborar com a busca de transformações individuais e coletivas no processo de ensino aprendizagem”, (CARVALHO *et al.*, 2012, p. 11). A educação sexual emancipatória compreende a dimensão sexualidade como algo subjetivo ao ser humano buscando

[...] equilíbrio e subjetividade, onde os sujeitos são levados a se perceberem como constituídos por uma sexualidade, pela cultura e pela história. É perceber e abarcar a sexualidade como uma energia vital, pulsão de vida e morte, pois, é na noção de sexualidade humana que temos a condição de empreender a educação sexual emancipatória primeira frente à própria existência (ANDRADE, 2011, p. 58).

A educação sexual emancipatória pode, então, ampliar a interação de docentes e profissionais da educação de maneira crítica e autônoma e assim promover uma conscientização sobre “[...] viver a sexualidade de forma positiva, saudável e feliz e, sobretudo, para formá-lo

como cidadão consciente, crítico e engajado nas transformações de todas as questões sociais” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 31).

Logo, é preciso entender a “abordagem da Educação Sexual nas escolas, pois nela pode-se compreender que os fenômenos socioculturais atingem a sociedade e, mesmo existindo casos específicos e individuais, as discussões sobre sexualidade devem extrapolar o âmbito pessoal” (SILVA, 2009, p. 15). Nesse contexto, ainda há fortes reflexos de uma educação sexual vivenciada por meio de um **currículo oculto**, repressor, ou seja, onde “normas e valores que são implícitos porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores/as dos fins ou objetivos” (APPLE, 1982, p. 127). Pois, o currículo oculto se refere “às influências que comprometem a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos/as professores/as” (LEÃO, 2009, p. 154).

Assim seja, o processo de educação sexual intencional emancipatório⁷ pode possibilitar o conhecimento humano da sua própria sexualidade, valorizando, assim, o prazer, o respeito mútuo, resultando em uma vida mais feliz. Logo, a educação sexual emancipatória pode conduzir

[...] jovens e adultos, crianças e adolescentes a perceberam-se enquanto constituídos por uma sexualidade humanizada pela cultura e pela história, um ponto de equilíbrio, uma *arché* de cada subjetividade, deve ser a primeira constatação pedagógica de uma educação sexual emancipatória (NUNES, 1996, p. 224, grifo do autor).

Portanto, ao expressar uma vertente emancipatória, visamos à “[...] superação da busca de receituários prontos”, mas o incentivo ao estudo, pois “nenhum educador estará naturalmente sereno frente às perguntas e manifestações da sexualidade se não tiver um referencial teórico crítico sólido, sobre sexualidade, e se não tiver larga compreensão científica das características da curiosidade e do pensamento” (NUNES, 1996, p. 233).

1.1.2 Categoria pensamento crítico como concepção teórica

Para Tenreiro-Vieira e Vieira (2000), o pensamento crítico tem seu ápice nas instituições de ensino no início na década de 80, quando diversas instituições educacionais chamam a atenção para a necessidade de expandir a promoção do pensamento crítico a todos

⁷ “Educação sexual emancipatória não é mera reprodução do que está posto na sociedade e, sim, a reconstrução consciente e participativa de um saber amplo e universal, sem distinção de qualquer ordem. E essa reconstrução **deve recomençar dentro de cada um**, espalhando-se para o nível coletivo” (MELO *et al.*, 2011, p. 63, grifo nosso).

os níveis de ensino. Nesse sentido, a promoção de habilidades e disposições de pensamento crítico são necessárias para compreender a importância deste tipo de pensar, assim como no desenvolvimento de práticas docentes, pois

[...] o pensamento crítico deverá possuir clareza, credibilidade, precisão, relevância, significado e sentido ele é entendido como uma ferramenta que nos salvaguarda do erro e da opinião, que valida o que está certo e o que está errado, o que é verdadeiro e o que é falso, o que é quantificável e por isso enformado de certeza do que é improvisado e por isso imprevisível e passível de engano. Possuir o pensamento treinado criticamente é possuir uma competência extra na racionalidade capaz de validar o creditável do incrível (CASTRO, 2014, p. 26).

Pensar criticamente é refletir de maneira clara, analisar a credibilidade da fonte, usar de precisão, assim como de relevância, significado e sentido para nos proteger de erros de opinião e suas possíveis validações. Por isso, possuir um pensamento treinado para a criticidade poderá refletir em uma racionalidade mais elaborada, capaz de diferenciar o credível do incrível. O que colabora com esse pensamento são os estudos de Tenreiro-Vieira e Vieira (2000, p. 22), quando se referem a “observar, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar e verificar”. Ainda destacamos que o pensamento crítico é “intencional, racional e dirigido para uma meta, podendo essa meta ser a resolução de um problema ou tomada de decisão” (HALPEN, 1996 apud TENREIRO-VIEIRA, 2014, p. 31).

A promoção do pensamento crítico pode desenvolver em professores/as e profissionais da Educação de maneira geral uma melhor compreensão sobre suas práticas pedagógicas, ao se questionarem e problematizarem suas próprias ações, inclusive em trabalhos que envolvam a sexualidade humana, porque “[...] o pensamento crítico é uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado no decidir em que acreditar ou o que fazer” (ENNIS, 1985 apud TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2000, p. 27).

Desta forma, pode-se, por meio de uma educação verdadeiramente problematizadora, questionadora e crítica-reflexiva, almejar a transformação da formação docente, especialmente formações continuadas, para que sejam focadas e comprometidas com a formação de uma consciência engajada também no desenvolvimento de uma educação sexual numa perspectiva emancipatória. Neste sentido, o pensamento crítico é

[...] uma forma de pensar com um valor considerável para cada um se **conhecer a si próprio e ao mundo**, usar o próprio conhecimento de modo a fazer escolhas sensatas e comunicar com os outros. Além disso, permite que cada indivíduo seja capaz de avaliar as suas crenças, apontando razões racionais e não arbitrárias, que justifiquem e as sustentem (VIEIRA; VIEIRA, 2005, p. 90, grifo nosso).

Pensar criticamente, nos dias de hoje, tornou-se uma necessidade diante do mundo globalizado, que vive em constante mudança e que exige cada vez mais cidadãos e cidadãs críticos, racionais e questionadores. Dessa forma, “[...] as pessoas que não forem treinadas a usarem as suas capacidades de pensamento serão analfabetas do futuro, estando, por isso, em séria desvantagem, designadamente, para competir no mundo do trabalho” (TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2000, p. 16).

Canal (2014) destaca que as habilidades de análise, avaliação e construção lógica de argumentos podem contribuir para o desenvolvimento do raciocínio. Dessa maneira, “as habilidades de um pensador crítico são por isso intelectuais (investigativas, analíticas e questionadoras, de especular ideias, conceitos, argumentos, etc.), são habilidades em que se treina o ler, escrever e pensar, e são todas técnicas mentais” (CANAL, 2014, p. 126). Deste modo, ressaltamos a importância do desenvolvimento de habilidades e disposições de pensamento crítico nos sujeitos, pois um cidadão que pense criticamente “deverá possuir clareza, credibilidade, precisão, relevância, significado e sentido [...] entendido como uma ferramenta que nos salvaguarda do erro” (CASTRO, 2014, p. 26).

Após conclusas as categorias aqui expostas, passamos a usá-las como norteadoras dos indicadores que impulsionarão a busca sistemática que se encontra em apêndice neste documento. Assim, partimos para os movimentos metodológicos, apresentando os procedimentos utilizados para investigar o objeto de estudo.

1.1.3 Possibilidades de uma supervisão escolar crítica

A Supervisão Escolar perpassou vários conceitos, dentre os quais destaco primeiramente a natureza etimológica do termo supervisão, que possui uma

raiz latina: super (com o significado de sobre e vídeo (com o significado de ‘ver’). O primeiro significado resulta da interpretação linear olhar de ou por cima, admitindo a perspectiva da ‘visão global’ e assumiu-se vulgarmente com a integração de funções relacionadas com: inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor. A estas funções, associou-se, entretanto, as de regular, orientar (reforçando, por vezes, o sentido de acompanhar) e liderar (GASPAR; SEABRA; NEVES, 2012, p. 30, grifos do autor).

Neste sentido, falar em Supervisão Escolar é urgente e necessário para poder compreender como esse/a profissional pode orientar e dar suporte pedagógico ao professor/a. Precisamos perceber se este/a profissional pode e/ou deve estar preparado/a e amparado/a legalmente para promover formação continuada aos professores/as, inclusive em um paradigma

emancipatório e crítico, pois a “supervisão é uma palavra em constante reinvenção” (COIMBRA; MARQUES; MARTINS, 2012, p. 32). Logo, este profissional pode estar em constante transformação, atualizando-se e reinventando a forma de ser e fazer uma supervisão para todos, pois essa reinvenção não só do significado, como da palavra, do termo segundo os estudos realizados por Coimbra, Marques e Martins (2012, p. 32), repercutiu em “reações nos professores, de desconfiança, resistência, curiosidade, empenho”. Assim, a formação de professores/as por supervisores/as precisa estar em constante reflexão crítica e implementada a partir de uma constante (re)análise e atualização, estudos por nós, profissionais da Educação, em particular nós, supervisor/as escolares, para estarmos preparados a formar os docentes. Nesta perspectiva, Freire (1987) considera, com base em Marx, que para existir uma práxis é preciso unidade dialética entre o subjetivo e o objetivo, assim, por meio da solidariedade e sensibilidade pode-se alcançar a consciência.

Desta forma, precisamos considerar a “determinação política que os próprios educadores trazem sobre o mundo, a sexualidade e a sociedade. A clássica questão: ‘quem educa o educador?’” (NUNES, 1996, p. 235). E, então, questiono-me: quem forma o/a supervisor/a formador/a?

Evidencio, primeiramente, que o conceito de Supervisão Escolar foi criado, conforme Nérici (1987), para executar planejamentos, acompanhamento, avaliação e controle, entendimento este presente durante o século XX. Assim, o “planejamento refere-se ao que e como fazer, o acompanhamento à execução e o controle à avaliação” (NÉRICI, 1987, p. 143).

No século atual, ainda há reflexos, contudo, já se percebe evidenciada em alguns trabalhos uma ressignificação do entendimento desse profissional, como mostram Gaspar, Seabra e Neves (2012), a partir de uma base epistemológica ancorada na compreensão de Supervisão Escolar fundamentada na observação, acompanhamento, orientação, avaliação e liderança. Desta forma, o conceito de supervisão fica direcionado para uma ação formativa, pois acredita-se que “supervisionar é dinamizar. Instituição que não possui uma supervisão ou uma coordenação pedagógica, possui um nó cego. Os professores se sentem sem referências [...]” (MOREL, 2017, p. 31). Portanto, percebo que o conceito de Supervisão Escolar tem sido ressignificado, tanto que quando não há o profissional na escola os professores/as sentem-se sozinhos/as.

Ainda, destaco que nós, supervisores/as podemos fazer a “supervisão, de essência formativa, indagadora e transformadora”, e não apenas a função “reduzida unicamente à avaliação de desempenho, potenciando situações de desmotivação e de recusa” (COIMBRA; MARQUES; MARTINS, 2012, p. 34).

Portanto, é preciso conhecer a essência do nosso trabalho, não apenas a aparência. Porque nós, supervisores/as escolares, somos peças fundamentais para a implementação da aprendizagem, tratando-se de “uma caracterização formadora de supervisão, capaz de potenciar as experiências educativas e a aprendizagem de alunos, professores e de escola enquanto comunidade educativa aprendente, colaborativa e democrática” (COIMBRA; MARQUES; MARTINS, 2012, p. 35). Logo, percebo a importância da formação de professores, e o quanto nós, supervisores/as escolares, podemos colaborar, estimular a uma vivência fraterna, coletiva e solidária no ambiente escolar, inclusive potencializar esse processo, porque

ser supervisor/a escolar é: superar visões fragmentadas, unir conhecimento, potencializar o profissional, entender as (com) vivências no cotidiano escolar, retomar os pontos de aprimoramento, visionar a relação professor e aluno, ordenar o planejamento e sua implantação, reorganizar propostas anteriores (MOREL, 2017, p. 31).

O/A supervisor/a escolar pode promover um ambiente acolhedor, agradável, fraterno, solidário e justo com os colegas nas escolas onde nós trabalhamos, rompendo com a imagem de vigilante e instaurando a ideia de um/a parceiro/a pedagógico. Aí sim pode ser possível almejarmos uma educação escolar crítica, reflexiva e que defenda uma educação democrática e humanista. E que promova uma educação que defenda os direitos humanos, inclusive os direitos sexuais. Portanto, também é uma área que pode e deve se preocupar com processos de educação sexual pautados no paradigma emancipatório.

Nesse contexto, “a supervisão funcionaria como teoria e prática de auto e heteroregulação em meio escolar, por meio da reflexão dos princípios nas práticas, incentivando o desenvolvimento profissional” (COIMBRA; MARQUES; MARTINS, 2012, p. 35) para práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas, mas, também, fraternas, justas e solidárias, a fim de buscar romper o ciclo de competitividade entre os profissionais tão estimulado pelo sistema em que nós vivemos.

A mudança de paradigma supervísivo, de uma supervisão durante largos anos apenas circunscrita à formação inicial, com formandos a cumprirem o estágio pedagógico, para uma supervisão alargada ao quotidiano dos professores e à avaliação docente, tem levado um grupo crescente de professores-investigadores a procurarem mais formação, mais reflexão teórico-prática, iniciando novo ciclo de estudos. Por isso, interessa analisar as percepções destes professores face à supervisão e ao seu desenvolvimento profissional (COIMBRA; MARQUES; MARTINS, 2012, p. 35).

Destaco que a Supervisão Escolar pode colaborar no desenvolvimento da ação pedagógica de professores/as e, assim, fazer a “orientação da prática pedagógica,

intimamente ligada à sua formação profissional” (GASPAR; SEABRA; NEVES, 2012, p. 32).

O/A supervisor/a possui sua função voltada à preocupação com a formação de professores, mas eu, supervisora, acredito que a supervisão deva se alicerçar em bases sólidas da crítica e da reflexão, emancipando sujeitos. Dessa forma, a supervisão “ganhou uma dimensão auto-reflexiva e auto-formativa à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância de seu conhecimento profissional e na sua capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática” (ALARCÃO; TAVARES, 2013, p. 6). Desta forma, a práxis ‘ação – reflexão – ação’ visa a reflexão crítica sobre esta e sua ressignificação, logo, essa prática pedagógica poderá ser transformada para que, assim, questões como sexualidade emancipatória e crítica possam ser desenvolvidas por supervisores e professores que ensinam ciências.

Reflito, portanto, diante do exposto, que a sexualidade não está fora de nós, e “não pode ser reduzida como um objeto estranho fora de nós” (NUNES, 2005, p. 19), inclusive o/a supervisor/a escolar pode ser um profissional que trabalha intencionalmente a educação sexual pautada em um paradigma emancipatório dos sujeitos, pois a “proposta emancipatória de educação sexual visa uma ressignificação do entendimento de sexualidade humana, colabora na constituição integral dos sujeitos, fomentando o respeito da sua própria sexualidade e a dos outros” (YARED; MELO; VIEIRA, 2015, p. 235).

Assim, o supervisor/a crítico/a pode melhor refletir a escola, “a sua autonomização e progressiva responsabilização, a necessidade de se auto-questionar e auto-avaliar para ter uma melhor qualidade e uma maior influência social” (ALARCÃO; TAVARES, 2013, p. 6). Percebo que isso vem ao encontro do que propõem Yared, Vieira e Melo (2015), quando colocam, como propostas, princípios e orientações para uma formação em educação sexual emancipatória, como desenvolver conhecimento científico sobre a promoção da saúde sexual e reprodutiva, reconhecer o direito dos estudantes ao conhecimento científico e à promoção da saúde sexual e reprodutiva, respeito pela pluralidade e às diferentes orientações sexuais, identidades e expressões de gênero, identificar e romper com comportamentos discriminatórios. Bem como conhecer a si próprio e ao mundo, ter coragem intelectual para refletir sobre si mesmo, ser um questionador profundo e frequente, pensar por si próprio evitando a manipulação, ter um pensamento racional e responsável, ser capaz de reelaborar o que aprende, identificar e resolver problemas e tomar decisões. É importante destacar que esses princípios e orientações visam à mudança de comportamento de sujeitos, tanto discentes como docentes.

E esse processo de autoanálise, tanto da Supervisão Escolar quanto do docente, explicitamente sobre a temática da sexualidade, pode proporcionar um movimento de

reeducação sexual, a partir do estudo constante. Destaca Figueiró (2006, 2018) a importância da reflexão crítica, dedicação e uma reeducação sexual individual e coletiva para se realizarem processos de educação sexual intencionais e emancipatórios.

Saliento que o/a supervisor/a é regido/a por algumas das atribuições do seu cargo, das quais destaco as mais relevantes. A Lei nº 097, de 2010 (PALHOÇA, 2010), dispõe sobre o novo estatuto, institui o novo plano de carreira dos profissionais da educação escolar básica de um município do estado de Santa Catarina e determina as providências necessárias para sua plena eficácia. Percebo nela a intencionalidade de uma supervisão mais próxima aos docentes e não apenas uma cobrança voltada a metas e desempenhos. Ainda a partir da Lei nº 097/2010, verifica-se que essa mudança da função do/a supervisor/a escolar também se manifesta, nesta lei, conforme explicitado acima. Além disso, há uma preocupação em reduzir a evasão escolar e os índices de repetência por meio de um planejamento que promova um aprendizado efetivo. A lei institui:

Contribuir para o acesso e permanência de todos os alunos na escola, intervindo com sua especificidade de mediador da ação docente no currículo, mobilizando os professores para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem, através da composição, caracterização e acompanhamento das turmas, do horário escolar, listas de materiais e de outras questões curriculares (Atribuição 1.1). (PALHOÇA, 2010).

Assim, compreendo que esse profissional da supervisão pode realizar sugestões de reforço escolar, dinâmicas de trabalho em sala de aula, ofertando formações continuadas, inclusive ligadas à educação sexual e ao pensamento crítico, pois a lei do município aqui elencado apresenta, muito brilhantemente, a preocupação com a permanência dos estudantes na escola.

Ressalto que são muitas as funções permeadas pelo/a supervisor/a escolar. Desse modo, torna-se, inclusive, um desafio trabalhar tantas atribuições em um único cargo, “lidar com este desafio passa por criar mecanismos estratégicos de adequação a novas realidades desenvolvendo competências plurais e multifacetadas junto dos profissionais do ensino” (ALVES, 2008, p. 21). Nessa direção, determina a Lei nº 097, de 2010, a necessidade de “participar da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de projetos, planos, programas e outros, objetivando o atendimento e acompanhamento do aluno, nos aspectos que se referem ao processo de ensino-aprendizagem” (Atribuição 1.6). (PALHOÇA, 2010).

O/A supervisor/a escolar crítico/a precisa compreender a importância de se pensar criticamente, logo, também a importância de promover habilidades e disposições de pensamento crítico para conseguir desenvolver tal profissão em pleno século XXI. Por exemplo,

ações essas como Yared, Melo e Vieira (2015) reconhecem: a necessidade de analisar ou avaliar argumentos, avaliar ações ou políticas, ler criticamente, raciocinar dialógica e dialeticamente, reconhecer falácias e, assim, reconhecer a natureza contextual de verdade e falsidade.

Percebo novamente a busca de um constante engajamento da função da supervisão diante de cada docente em sala de aula. Dessa forma, há um acompanhamento pelo/a supervisor/a escolar junto aos docentes e demais especialistas para melhorar a aprendizagem e reduzir a evasão escolar, para uma possível potencialização do desenvolvimento da aprendizagem e, conseqüentemente, promover cidadania e combater a evasão. Assim é possível “coordenar a análise qualitativa e quantitativa do rendimento escolar junto com o professor e demais especialistas, visando reduzir os índices de evasão e qualificando o processo de ensino – aprendizagem” (Atribuição 1.8). (PALHOÇA, 2010).

Cotejo a seguir algumas das preocupações na ajuda aos docentes, voltada ao diagnóstico das dificuldades dos estudantes e à elaboração do plano de ensino e noto que essa colaboração ainda permanece como atribuição do supervisor/a escolar, visto que a supervisão representa um suporte aos docentes e estudantes, contribuindo para o redimensionamento da ação pedagógica. Sendo assim, “participar junto com os demais especialistas e professores do processo de identificação, de análise das causas e acompanhamento dos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, visando ao redimensionamento da ação pedagógica” (Atribuição 1.9) (PALHOÇA, 2010), porque é preciso que ocorra interação entre especialistas e professores para uma ação-reflexão-ação pedagógica, ou seja, uma práxis efetiva (FREIRE, 2005).

Ainda destaco novamente, conforme já abordado no subtópico 1.1.1, a categoria *a priori* sexualidade como dimensão humana e a importância do currículo formal a ser discutido e problematizado pelo profissional da Supervisão, inclusive para a denúncia do currículo oculto. Pois, como afirmam Carvalho *et al.* (2012, p. 48), somos seres sexuados, logo,

a sexualidade é uma dimensão inseparável do existir humano. Portanto, os seres humanos, sempre sexuados, estão em permanente processo de educação com os outros seres no mundo, processo este também sempre de educação sexual. Somos, portanto, queiramos ou não, saibamos ou não, educadores sexuais uns dos outros.

Assim, é preciso oportunizar uma educação sexual em um viés emancipatório e a promoção do pensamento crítico nas formações continuadas de supervisores/as para que estejam preparados/as para as novas tendências e para a necessidade da sociedade atual no mundo globalizado. E, a partir destas reflexões, compreender que somos todos/as seres

sexuados e assim poder capacitar docentes a trabalharem com seus estudantes nesse mesmo paradigma. Concordando com esse pensamento, temos:

Competirá então à escola e a todos os seus intervenientes saber interpretar as transformações sociais de modo a poder adaptar-se às mesmas, ao seu meio envolvente, gerindo de forma adequada o currículo e flexibilizando uma intervenção pedagógica diversificada e coerente (ALVES, 2008, p. 25).

Portanto, é possível perceber que o currículo formal vem se alterando conforme a necessidade de cada realidade. A LDB, Lei nº 9.394/96, no seu artigo 35, § 7º, dispõe que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.⁸ A Proposta Curricular de Santa Catarina afirma, “ao lado de professores qualificados e de gestores líderes, um currículo bem definido é um dos fatores comuns a todos os sistemas que apresentam os melhores desempenhos em todas as avaliações internacionais de qualidade” (SANTA CATARINA, 2014). Assim, também a Lei nº 097, de 2010, destaca que cabe ao supervisor/a “coordenar o processo de articulação das discussões do currículo junto com a comunidade escolar, sendo o mediador da ação docente, considerando a realidade do aluno como foco permanente de reflexão redirecionado permanente do currículo” (Atribuição 1.10) (PALHOÇA, 2010).

Destaca-se, ainda, a promoção em pesquisas e estudos que deles resultem a emissão de pareceres e informações técnicas provindas da área da Supervisão Escolar. Os supervisores/as escolares “devem estar, sempre, atenuados, abertos para o que acontece à sua volta: na escola e na sociedade” (MOREL, 2017, p. 31-32). Neste sentido, cabe ressaltar que os supervisores/as escolares possuem

liderança e não contornam os obstáculos, e, sim os ultrapassam. São profissionais que creem onde ninguém mais acredita. São aqueles, que observam, exercem o geral, as minúcias e as entrelinhas. São profissionais que se reúnem com toda a equipe diretiva para discutir, refletir e tomar conhecimento do que cada um tem em suas funções e atribuições, repetindo seus espaços e competências de forma que o trabalho possa ser executado harmoniosamente (MOREL, 2017, p. 32).

Devem ser, portanto, capazes de “realizar e/ou promover pesquisas e estudos, emitindo pareceres e informações técnicas na área de Supervisão Escolar, quando necessário” (Atribuição 1.12) (PALHOÇA, 2010), podendo estar preparados para trabalhar diversas

⁸ Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017b).

transversalidades de temáticas, em especial a que pertence ao nosso objeto de estudo, a educação sexual emancipatória e o pensamento crítico.

Compreendo que o planejamento de reuniões pedagógicas pode abrir caminhos para que docentes e supervisores/as escolares dialoguem e pensem efetivamente de maneira crítica, haja vista ser uma atribuição do cargo “planejar e executar reuniões pedagógicas” (Atribuição 1.18) (PALHOÇA, 2010), inclusive as reuniões referentes aos conselhos de classe, momento de troca de experiências, conhecimentos e pensar criticamente sobre as ações pedagógicas e, assim, “participar ativamente do conselho de classe” (Atribuição 1.19) (PALHOÇA, 2010).

Por fim, também registro que os/as supervisores/as podem criar espaços possíveis a diálogos com o objetivo de aperfeiçoamento da prática docente. O que pode ser articulado com as problematizações da sexualidade humana numa perspectiva emancipatória e uma formação continuada voltada especificamente à promoção do pensamento crítico. Portanto, “promover reuniões para discutir e refletir temas relevantes ao aperfeiçoamento da prática pedagógica” (Atribuição 1.20) (PALHOÇA, 2010).

1.2 BUSCA SISTEMÁTICA DAS PRODUÇÕES ENCONTRADAS NOS BANCOS DE TESES E DISSERTAÇÕES

Durante o primeiro semestre do curso de Mestrado, foi iniciada uma busca sistemática de teses, dissertações e artigos com vistas ao estudo das pesquisas já realizadas em torno do nosso tema proposto. Buscamos pelos seguintes descritores: **supervisor escolar e professores de Ciências; supervisor escolar e educação sexual; supervisor escolar e sexualidade; supervisor escolar e pensamento crítico; educação sexual e ensino de Ciências; educação sexual e pensamento crítico; professor de Ciências e sexualidade; professor de Ciências e pensamento crítico; ensino de Ciências e pensamento crítico; ensino de Ciências.**

Utilizamos os bancos de dados verificar e colocar na lista *Scielo*⁹ e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – (IBICT)¹⁰, pois são dois ambientes virtuais de uso no meio acadêmico de pós-graduação. Posteriormente, incluímos o Repositório Institucional da própria universidade –

⁹ Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>.

¹⁰ Disponível em: <http://www.ibict.br/>.

UNISUL (RIUNI).¹¹ Assim, também é possível conhecer sobre o que é produzido na nossa instituição sobre os assuntos de interesse desta dissertação.

Para as palavras compostas por mais de um termo, foram realizadas buscas sem aspas. Ressaltamos que nenhuma filtragem de busca foi utilizada nos três (3) bancos de dados. Nos quadros a seguir são apresentados os resultados das buscas sistematizadas realizadas durante o ano de 2017 e atualizadas entre os meses de março e abril de 2018. Enfatizamos que os quadros apresentam, horizontalmente, as temáticas que foram buscadas no momento da pesquisa e, verticalmente, os descritores e seus mais variados cruzamentos. Os trabalhos encontrados foram selecionados a partir da leitura dos seus títulos, resumos e palavras-chave. A coluna trabalhos selecionados compõe os trabalhos que foram já pré-selecionados.

¹¹ O RIUNI é um serviço de informação em ambiente digital, com coleções formadas por documentos textuais, visuais (imagem, vídeo) e sonoros. As coleções estão representadas pelos cursos de graduação, especialização, os programas de Mestrado e Doutorado, livros da Editora Unisul (*E-book*), marcas e patentes, objetos digitais de aprendizagem, produção científica cultural e tecnológica e memórias Unisul. Disponível em: <https://riuni.unisul.br/page/sobre>.

Quadro 1 – Busca pelos descritores – supervisor escolar, educação sexual e pensamento crítico

(continua)

Descritores	BANCO DE DADOS			TRABALHOS SELECIONADOS			MODALIDADE
	SCIELO	BDTD	RIUNI - UNISUL	Autor/Orientador	Título	Programa	
	Resultados						
Supervisor escolar e professores de Ciências	0	2.049	554	ROLLA, Luiza Coelho de Souza. ENRICONE, Délcia.	Liderança Educacional: um desafio para o Supervisor Escolar	Programa de Pós-Graduação em Educação. PUCRS, 2006.	Dissertação
Supervisor escolar e educação sexual	0	632	549	BARROS, Suzana da Conceição de Barros. RIBEIRO, Paula Regina Costa.	CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES: um estudo com as equipes pedagógica e diretiva das escolas da região sul do RS	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – FURG, 2010.	Dissertação
Supervisor escolar e sexualidade	0	761	548	GUIMARÃES, Isaura Rocha Figueiredo AROUCA, Lucila Shwantes.	Ilusão e realidade do sexo na escola: um estudo das possibilidades	Programa de Pós-Graduação em Educação. UNICAMP, 1989.	Tese
Supervisor escolar e pensamento crítico	0	1.709	548	NASCIMENTO, Andréa Silva do. ARAGÃO, Ana Lúcia.	A ação do coordenador pedagógico e as suas contribuições à vivência compreensiva sob a perspectiva conscienciológica	Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRN, 2009.	Dissertação

(conclusão)

Descritores	BANCO DE DADOS			TRABALHOS SELECIONADOS			MODALIDADE
	SCIELO	BDTD	RIUNI - UNISUL	Autor/Orientador	Título	Programa	
	Resultados						
Educação sexual e ensino de Ciências	7	3.724	554	Coelho, Renata. MIRANDA, Meiri Aparecida Gurgel de Campos. SILVA, Mirian Pacheco.	Educação Sexual na Formação de Professores de Ciências e Biologia: construindo novos entendimentos	Curso de Pós-graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática. UFABC, 2013	Dissertação
Educação sexual e pensamento crítico	0	3.228	549	SILVA, Edna Aparecida da. NUNES, César A.	Filosofia, educação e educação sexual: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da sexualidade humana	Programa de pós graduação em Educação. UNICAMP, 2001.	Tese

Fonte: Produção da autora (2018).

Por meio dos levantamentos realizados e dos cruzamentos dos descritores apresentados no quadro 1, observa-se que há um número menor de produções de artigos no banco de dados *Scielo*, em relação às produções científicas encontradas no BDTD e no RIUNI, que apresentam temáticas pertinentes ao tema de nossa pesquisa de Mestrado. Percebemos, também ao realizar as buscas no Banco de dados RIUNI, que o sistema faz a busca nas palavras de modo geral, por isso a quantidade varia entre 548 e 554 trabalhos envolvendo temáticas diversas, e muitas vezes não há ligação com as temáticas pesquisadas, assim como também ocorre nos outros bancos de dados. Ainda, ressaltamos que muitas das produções obtidas no RIUNI encontram-se também nos Programas de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem e no Programa de Pós-Graduação de Ciências da Saúde e outros em Programas de Pós-Graduação em Educação. Enfrentamos dificuldades para encontrar trabalhos que contribuíssem significativa e efetivamente para nossa pesquisa em todos os bancos de dados, com estes descritores, mas percebemos, com a busca, que fica evidenciada e justificada a pertinência de nossa pesquisa.

A seguir no quadro 2 utilizamos os descritores: sexualidade, saúde, gênero, sexo, saúde sexual, identidade, orientação sexual, prazer, igualdade, equidade, bem-estar. Também não utilizamos nenhum tipo de filtro em toda a busca. Neste sentido, objetivamos encontrar o maior número de trabalhos e produções de artigos, dissertações e teses, para melhor compreender o que é ou não produzido nestes campos do saber.

Quadro 2 – Busca pelos descritores – educação sexual

(continua)

Descritores	BANCO DE DADOS			TRABALHOS SELECIONADOS		
	SCIELO	BDTD	RIUNI – UNISUL			
	Resultados			Autor/orientador	Título	Modalidade/Programa
Sexualidade	1.865	1.908	6	SILVA, Jesualdo da. CRUZ, Tânia Mara.	Gênero e sexualidade no ambiente escolar: concepções das diretoras frente a preconceitos e discriminações com estudantes LGBTT	Curso de Mestrado em Educação. Dissertação, UNISUL, 2015.
Saúde	10.362	68.167	120	DONDONI, Daniele. FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago.	Programa saúde na escola: a intersectorialidade saúde e educação	Programa de Pós-Graduação em Educação. UNIOESTE, 2016. Dissertação.
Gênero	24.575	38.691	44	LUSA, Diana. FERREIRA, Márcia Ondina Vieira.	Anos Iniciais da Escolarização e Relações de Gênero: representações de docentes sobre gênero	Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPEL, 2010.
Sexo	28.946	29.710	33	ALTMANN, Helena. DAUSTER, Tania.	Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola.	PPG em Educação PUC-RIO, Tese. 2005.
Saúde sexual	2.442	6.959	128	SEADY, Daniela Aline Kaufmann. VELHO, Maria Teresa Aquino de Campos.	Sexual And Reproductive Health: Perspectives And Intervention For Teenagers In A Municipal School Of Santa Maria, RS ¹²	Dissertação (Mestrado em Medicina) - UFSM, 2014.
Identidade	4.465	34.053	62	SOUZA, Laurinda Ferreira de EKSTERMAN, Abram.	A formação da identidade numa perspectiva educacional	Dissertação (Mestrado em Educação) - FGV - Rio de Janeiro, 1980.

¹² **Saúde sexual e reprodutiva:** perspectivas e intervenção para adolescentes em escola municipal de Santa Maria, RS. “Tradução nossa”.

(conclusão)

Descritores	BANCO DE DADOS			TRABALHOS SELECIONADOS		
	SCIELO	BDTD	RIUNI – UNISUL			
	Resultados			Autor/orientador	Título	Modalidade/Programa
Orientação sexual	264	4.247	23	GARCIA, Antônio Miguel. ABREU, Mara Alice Fernandes de.	A orientação sexual na escola: como os professores, alunos e pais percebem a sexualidade e o papel da escola na orientação sexual	PPGE. Dissertação - UNESP, Faculdade de Ciências de Bauru, 2003.
Prazer	510	27.913	3	MORAES, Nadeje Fidelis de. BORBA, Sérgio da Costa	Educação e corporeidade: conflito e prazer no cotidiano dos professores	PPGE - Dissertação Programa de Pós-Graduação, UFAL, Maceió, 2007.
Igualdade	950	10.187	5	BARRETO, Andreia. GARCHET, Helena Maria Bomeny.	Educação para a igualdade na perspectiva de gênero.	Dissertação (Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais) - FGV -, Rio de Janeiro, 2012.
Equidade	1.282	4.740	0	KARINO, Camila Akemi LAROS, Jacob Arie	Avaliação Da Igualdade, Equidade E Eficácia no Sistema Educacional Brasileiro	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações. UNB 2016. Dissertação.
Bem-estar	3.407	33.978	130	GONÇALVES, Cecy Maria Martins Marimon. BERNARDES, Nara Maria Guazelli.	Escola pública: bem-estar docente, mal-estar docente e gênero	Dissertação (Mestrado em Educação) - PUCRS, 2008.

Fonte: Produção da autora (2018).

Referente ao quadro 2 apresentado acima, ressaltamos que sentimos a necessidade de incluir o descritor equidade, pois houve a necessidade de irmos além do descritor igualdade. E encontramos o trabalho de Karino (2016), onde, segundo estudos feitos pela autora, observamos que o termo equidade está relacionado ao senso de justiça, por conseguinte, de inclusão. Desta forma, a igualdade remete a garantir que o acesso aos processos educativos sejam oportunizados.

Posteriormente, dando continuidade às produções e atendendo às necessidades que foram surgindo, resolvemos unir os descritores dos temas ligados à sexualidade e ao pensamento crítico. Assim, também encontramos um número menor de produções de artigos no banco de dados do RIUNI, pois, como já mencionamos, este banco torna-se mais preciso ao realizarmos buscas por um termo específico. Registramos que novamente os trabalhos encontrados estão mais ligados às áreas da Saúde e da Linguagem.

Quadro 3 – Busca sistemática - educação sexual e pensamento crítico

(continua)

Descritores	BANCO DE DADOS					
	SCIELO	BDTD	RIUNI – UNISUL	TRABALHOS SELECIONADOS		
	RESULTADOS			AUTOR/ORIENTADOR	TÍTULO	PROGRAMA/MODALIDADE
Sexualidade + pensamento crítico	0	4.188	45	NUNES, Maria Dolores de Figueiredo. OLIVEIRA, Maria de W.	Relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar: concepções de duas professoras do ensino fundamental	Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - UFSCAR, 2002.
Saúde + pensamento reflexivo	0	7.086	140	SANTOS, Sydione. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti.	Processos formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores	Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - UFSCAR, 2008.
Gênero + espírito crítico	0	5.503	63	SILVA, Osvaldo Rocha da. ZUIN, Álvaro Antônio Soares.	A formação cultural e os temas transversais: um estudo de caso a partir da teoria crítica da sociedade	Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - UFSCAR, 2004.
Sexo + posicionamento	79	6.900	37	MENESES, Roberta Caldas Domingues de. AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida.	Entre os muros da escola: posicionamentos de estudantes sobre sexualidade e gênero	PPG em Psicologia Clínica. UNICAP. 2015.
Saúde sexual + questionador	0	4.297	128	COELHO, Mariana de Moura. SCHWANTES, Cíntia Carla Moreira.	Sexualidades em questionamento: uma abordagem <i>Queer</i> sobre Caio Fernando Abreu	Dissertação (Mestrado em Literatura). UNB, 2010.
Identidade + abertura de espírito	0	4.504	554	DUARTE, Camila Tanure ALVES, Fernando Donizete.	Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental: construção	Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – UFSCAR, São Carlos, 2015.

(conclusão)

Descritores	BANCO DE DADOS					
	SCIELO	BDTD	RIUNI – UNISUL	TRABALHOS SELECIONADOS		
	RESULTADOS			AUTOR/ORIENTADOR	TÍTULO	PROGRAMA/MODALIDADE
					de identidades e autonomia em crianças	
Orientação sexual + pensamento crítico	0	2.958	59	DEMARTINI, Gabriel Ribeiro. SILVA, Antônio Fernando Gouvêia da.	Articulation between Paulo Freire and Herbert Marcuse for a sexual education humanizing¹³	Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - UFSCAR, Sorocaba, 2015.
Prazer + pensamento reflexivo	0	8.316	23	SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da. MELLO, Roseli Rodrigues de.	Conhecimento e conscientização: a historicidade do pensamento de Paulo Freire	Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - UFSCAR, São Carlos, 2011.
Igualdade + espírito crítico	0	3.477	25	SOUSA, Eliane Ferreira de. NETTO, Menelick de Carvalho.	O reconhecimento da diferença como garantia da igualdade para afirmação do direito e da identidade da mulher	Tese. (Doutorado em Direito) — UNB, 2016.
Bem-estar + posicionamento	0	16.489	134	GUANDALINI, Eiter Otávio. MOURA FILHO, Augusto César Luitgards.	O bem que ela nos faz: o papel da formação continuada no desempenho dos professores de língua estrangeira (Inglês)	Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) —UNB, 2013.

Fonte: Produção da autora (2018).

¹³ Articulação entre Paulo Freire e Herbert Marcuse para uma educação sexual humanizadora. “Tradução das autoras”.

Como exposto no quadro 3 anteriormente, a partir do entrelaçamento dos descritores percebemos que a busca no banco de dados *Scielo* deu resultado quase nulo. Apenas em um cruzamento obtivemos 79 trabalhos, em que escolhemos o trabalho de Meneses (2015). Observamos a autora relatar que “o poder exercido pela escola é marcado pelo investimento político na vida, no qual o controle da sexualidade se faz fundamental” (MENESES, 2015, p. 12). Então, percebe-se que a luta de poder em torno da sexualidade e o quanto há um investimento político sobre a escola, investimento esse que se explica pelo fato de a escola ser um lugar privilegiado para o desenvolvimento e exercício do poder.

Por fim, resolvemos realizar uma busca mais detalhada de trabalhos na área do pensamento crítico. Procuramos melhor conhecer as obras produzidas para apoiar nossa pesquisa. Assim, optamos pela busca individual dos descritores relativos ao tema, bem como realizamos na temática da educação sexual. Encontramos um número menor de produções de artigos no banco de dados *Scielo* e no RIUNI em relação às produções científicas encontradas no BDTD, conforme apresentados no quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Busca sistemática – pensamento crítico

Descritores	BANCO DE DADOS					
	SCIELO	BDTD	RIUNI - UNISUL	TRABALHOS SELECIONADOS		
	RESULTADOS			AUTOR/ORIENTADOR	TÍTULO	MODALIDADE/PROGRAMA
Pensamento crítico	381	13.552	39	BAPTISTA, Maria Alessandra de Oliveira. GEBRAN, Raimunda Abou.	Training of critical thinking in higher education: perspectives on a pedagogy course ¹⁴	Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - UNOESTE, Presidente Prudente, 2009.
Pensamento reflexivo	91	10.279	21	MC QUADE JUNIOR, Henry Bill BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega.	Educação E Emancipação: Contribuições Ontológicas Marxistas	PPGE, UNISUL. Dissertação. 2015.
Espírito crítico	44	7.163	22	SANTOS, Carla Cristina Braga dos. DIAS, Juliana de Freitas.	Identidade docente em mudança social: contribuições da análise de discurso crítica com foco em consciência linguística crítica	Dissertação (Mestrado em Linguística) — UNB, 2013.
Posicionamento	1.637	320	5	SAVIANI, Dermerval.	Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro	Artigo Psicol. Esc. Educ. vol.21 no.3 Maringá Sept. /Dec. 2017
Questionador	1.619	40.854	0	GARCIA, Carlos Alberto Xavier. PEREIRA, Sueli Menezes.	Questioning The Role Of Educational Specialists Towards The Management Democratization ¹⁵	Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSM, 2006.

¹⁴ Formação e desenvolvimento do senso crítico no ensino superior: perspectivas em um curso de licenciatura em pedagogia. “Tradução nossa”.

¹⁵ Questionando O Papel Dos Especialistas Em Educação Frente À Democratização Da Gestão. “Tradução nossa”.

(conclusão)

Descritores	BANCO DE DADOS					
	SCIELO	BDTD	RIUNI - UNISUL	TRABALHOS SELECIONADOS		
	RESULTADOS			AUTOR/ORIENTADOR	TÍTULO	MODALIDADE/PROGRAMA
Abertura de espírito	0	5.191	554	SANTOS, Michele Candiani. CHATELARD, Daniela S.	Passos em volta do Seminário A identificação: a lógica da constituição do sujeito e a abertura ao campo do (im)possível	Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) —UNB, 2016.
Crítico	6 129	48.062	20	MACEDO, J. de C. JARDILINO, José Rubens Lima.	Educação do campo e o pensamento crítico: um estudo da formação de professores no meio rural do Alto Vale Piranga	Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, UFOP, 2015.
Reflexivo	934	24.412	1	MARINHO, Bruna Ramos MILLER, Stela.	A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana	Tese (doutorado) - UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2009.

Fonte: Produção da autora (2018).

Percebemos, após as buscas nos bancos de dados e na produção dos quadros apresentados, que esse movimento possibilitou uma melhor visão de grande parte de produções científicas nas temáticas abordadas, foco do objeto de estudo. Dos trabalhos selecionados, foram realizadas as leituras dos títulos, resumos e palavras-chave, organizados e salvos em pastas devidamente nomeadas pelos descritores de cada abordagem temática.

Ressaltamos, ainda, que muitos dos trabalhos encontrados a partir do descritor espírito crítico remetia à questão espiritual e não de ter e desenvolver um senso de criticidade. Também é possível inferir que o descritor abertura de espírito remeteu às áreas da Arquitetura e Administração e não à Educação. E nos 554 (quinhentos e cinquenta e quatro) trabalhos encontrados no RIUNI, podemos observar que grande parte dos trabalhos continha a preposição “de”, não tendo relação com a temática do pensamento crítico.

Como também é importante salientar que nos descritores referentes à educação sexual, percebemos que o descritor gênero em grande parte está relacionado a gênero literário e não ao campo da sexualidade. Também, destacamos que o descritor posicionamento esteve mais ligado a posicionamento de instrumento da Engenharia da Administração e Matemática e Geografia.

No entanto, encontramos posicionamento referente à Psicologia educacional, diante dos desafios de uma educação democrática e emancipatória, vindo ao encontro de nossas leituras, no artigo produzido por Saviani (2011).

Portanto, por meio das análises dos trabalhos encontrados pelo levantamento realizado nos bancos de dados, seguimos firmes com a pesquisa, reafirmamos a sua importância e sua originalidade referente à relação da Supervisão Escolar e à formação continuada de/as professores/as que ensinam Ciências em interface com uma formação crítica em educação sexual.

2 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentaremos, ao longo deste capítulo, as determinações de nosso embasamento epistemológico, seus princípios e procedimentos metodológicos. Iniciaremos explicando o MHD, paradigma filosófico que norteia nossa pesquisa, que possibilita a observação e compreensão do mundo, para analisar e explicar a realidade, as relações humanas, que são produtoras e produto nas transformações sociais.

Em seguida, destacamos a natureza qualitativa e que se configura fundamentalmente num estudo por meio de uma pesquisa bibliográfica (quando buscamos compreender a Supervisão Escolar) e teórico-documental (para analisar os documentos da PC/SC, 2014 e o PPP, 2017), por meio da análise de conteúdo fundamentada em Triviños (2012), Bardin (2014) e Rauen (2015). Os indicadores foram determinados por meio dos textos orientadores – a Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014) e a abordagem FA²IA (Vieira; Vieira, 2005).

2.1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Encontramos no paradigma do MHD uma compreensão da realidade que corrobora nossa visão de mundo e, inclusive, de ciência. Santos (2008, p. 09) afirma que “[...] todo conhecimento científico é socialmente construído”. Nesse sentido, o conhecimento vem da vida e deve voltar para a vida, num processo democrático de disponibilidade do conhecimento produzido. Ou seja, o conhecimento científico deve retornar à sociedade e “[...] deve transformar-se num novo e mais esclarecido senso comum [...]” visto que, na grande maioria das vezes, “[...] é produzido por poucos e inacessível à maioria” (SANTOS, 2008, p. 16).

O MHD, de acordo com Martins (2008), compreende o mundo não por pressupostos arbitrários, mas por meios consistentes onde o ser humano é concebido como essência de todas as situações humanas, opondo-se às perspectivas idealistas de ser humano. Logo, a realidade, o conhecimento, o ser e o pensar são dimensões do mesmo existir e formam uma unidade. O MHD reconhece a existência da realidade exterior como independente da consciência.

Triviños (1987, p. 23) diz que, resumidamente, “[...] o materialismo dialético reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscentes”. E, no que tange ao materialismo histórico, este

define outra série de conceitos fundamentais para compreender suas cabais dimensões, como: Sociedade, formações sócio-econômicas, estrutura social, organização política da sociedade, vida espiritual, a cultura, concepção do homem, a personalidade, o progresso social, etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 52).

Destacamos que o MHD é compreendido como “[...] uma vertente do pensamento marxista que entende o ser humano – assim como o conhecimento científico e o mundo onde estamos inseridos – como seres inconclusos, em movimento, com possibilidades de mudança, portanto, em constante processo de transformação” (YARED, 2016, p. 32). E, dessa forma, à luz do MHD,

compreende-se que para cada realidade se encontram concepções de teses e de antíteses, sendo que esses encontros, em geral, geram sínteses. Lembrando que essas sínteses são, na verdade, novas teses e novas antíteses e que, assim, geram novas sínteses, mantendo viva a dialética da vida (MATTOS, 2017, p. 27).

Assim, ressaltamos a importância de uma pesquisa baseada numa abordagem dialética, em que

[...] o materialismo dialético estuda a natureza, a sociedade humana e o pensamento, emprega o método dialético, antimetafísico, e porque sua teoria filosófica é um materialismo filosófico interpenetram-se reciprocamente, acham-se indissolúvelmente ligados e constituem uma concepção filosófica, única e coerente (BAZARIAN, 1994, p. 67).

Nesta direção, o materialismo dialético é uma concepção filosófica de mundo, é uma doutrina viva, aberta e que se apoia nas ciências, se enriquece sem cessar com as novas aquisições, descobertas e contribuições, pois “o materialismo dialético afirma que o mundo é material por natureza e prova que todos os objetos e fenômenos, desde as íntimas partículas dos átomos até gigantes planetas, desde as bactérias até os animais superiores, são diferentes formas de matéria em movimento” (BAZARIAN, 1994, p. 68).

Entendemos, também, que o materialismo filosófico reconhece “[...] na matéria a essência do mundo. Isto é, uma concepção materialista entende a matéria como anterior à consciência, à ideia, ao pensamento; sendo a consciência um reflexo da matéria e constituindo-se numa realidade objetiva” (YARED, 2016, p. 188). Logo, os materialistas acreditam no que a ciência conclui para “explicar o mundo, o homem e a vida. Isto significa que, não obstante os materialistas considerem a matéria o princípio primeiro e o espírito, a ideia, o aspecto secundário, suas concepções mudam de acordo com a evolução do pensamento científico” (TRIVIÑOS, 2012, p. 21).

A dialética em Marx analisa o todo e as partes, o lógico e o histórico, o abstrato e o concreto, pois se referenciam à história e ao contexto social. Neste sentido,

essas relações são por ele Marx analisadas no que se refere ao pensamento (as relações entre as categorias como questão lógico-epistemológica) e no que se refere à realidade histórica-social (as relações entre as categorias como questão relativa ao ser, isto é, questão ontológica) (DUARTE, 2008, p. 54, grifos do autor).

Nessa perspectiva, o método dialético representa uma forma de se pesquisar para buscar a profundidade do objeto que se pretende estudar, pois é “[...] o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (NETTO, 2011, p. 22). E entendemos que “[...] o método dialético nos incita a revermos o passado à luz do que está acontecendo no presente; ele questiona o presente em nome do futuro, o que está sendo em nome do que ainda não é” (ERNST BLOCH apud KONDER, 2008, p. 82, grifo do autor). Compreendemos que “a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)” (NETTO, 2011, p. 21). Então, observamos que na “[...] dialética, o pensamento passa necessariamente por uma afirmação ou tese inicial, a construção de sua contradição ou antítese dela, para se chegar a uma síntese” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 30).

Portanto, esse movimento tese-antítese-síntese representa o inacabamento do humano, do pensamento, do objeto, na busca da essência e não da aparência. Logo, o “[...] movimento é uma qualidade inerente a todas as coisas. A natureza, a sociedade não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, jamais estabelecidas definitivamente, sempre inacabadas” (GADOTTI, 1992, p. 25, grifo do autor).

Nesse sentido, de natureza qualitativa, compreendemos que este tipo de pesquisa pode ser utilizada em questões muito particulares, tendo em vista o “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Assim, sua importância demonstra-se em uma abordagem que se aprofunda no “[...] mundo dos significados das ações e das relações humanas” (MINAYO *et al.*, 1994, p. 21-22).

A pesquisa qualitativa procura desenvolver a compreensão “[...] dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão” (MORAES, 2003, p. 191). Por isso, “[...] ao longo do tempo, tem sido cada vez

mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar” (MORAES, 1999, p. 08).

Compreendemos que este tipo de pesquisa propicia aos investigadores um aumento de experiência para um determinado problema. O “pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida planejar, uma pesquisa descritiva” (TRIVIÑOS, 1987, p. 109). Ressaltamos, com base em Gil (1999, p. 44), que “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Assim, a pesquisa exploratória tende à “conscientização, tanto do pesquisador, como dos integrantes do grupo social, dos problemas que existem, das dificuldades que se apresentam, e de interesse coletivo, na vida das pessoas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 94).

Neste sentido, procuramos descrever os fenômenos analisados e manter a integridade dos fatos, pois o “estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110, grifo do autor). Por isso, a escolha pela análise documental, visto que é um tipo de “estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 111).

2.2 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

Nossa pesquisa apresenta um caráter bibliográfico e documental. Em um primeiro momento, buscamos rever a fundamentação teórica da Supervisão Escolar em uma perspectiva crítica e cotejar com os documentos legais que regem esta função. Além de explorar mais profundamente sobre a Supervisão Escolar, suas funções nas instituições de ensino, localizar convergências e divergências entre sua história sua ação crítica e a legislação vigente, desvelando as potencialidades que esse profissional pode proporcionar para a educação escolar crítica. Posteriormente, utilizamos a pesquisa documental para analisar os documentos oficiais aqui colhidos, verificar o apoio legal, se apelam ao pensamento crítico e à educação sexual na perspectiva emancipatória.

Referente ao supervisor escolar, a partir da pesquisa bibliográfica, realizamos uma breve análise em sua trajetória histórica, política e crítica. Utilizamos os estudos de Gaspar,

Seabra e Neves, (2012), Coimbra, Marques e Martins, (2012), Morel (2017), Alarcão e Tavares (2013), Alves (2008), pois acreditamos que por meio da pesquisa bibliográfica “define-se o levantamento, a leitura, o fichamento, a análise e a interpretação de informações manuscritas, impressas ou digitalizadas, obteníveis de livros, periódicos e demais artefatos culturais, físicos ou eletrônicos” (RAUEN, 2015, p. 169). Acreditamos que conhecer este profissional no mundo contemporâneo pode ser uma peça-chave na formação de docentes e, assim, a elaboração da pesquisa bibliográfica permite “o pensar crítico, reflexivo, analítico e sistemático” (RODRIGUES *et al.*, 2011, p. 60).

Para compreendermos melhor os percursos que o profissional da Supervisão Escolar trilhou, empregamos a pesquisa bibliográfica por ser, “também, um desenho metodológico de aproximações sucessivas, considerando que a flexibilidade na apreensão dos dados garante o movimento dialético no qual o objeto de estudo pode ser constantemente revisto” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 37), por isso a importância de se analisar, por meio de estudos e leituras, as funções, atribuições, ações exercidas por esses profissionais da supervisão, pois com a pesquisa bibliográfica pretende-se “realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e que isso exige vigilância epistemológica” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 37).

Logo, a pesquisa bibliográfica é realizada por constantes leituras, que seria a “principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

Portanto, salientamos que esse movimento é realizado para apresentar uma reflexão crítica das características ligadas à Supervisão Escolar, possibilitando, em tempos atuais, suas contribuições na formação continuada de professores/as. Pretendemos compreender se o profissional da Supervisão Escolar pode colaborar com a formação crítica de professores que ensinam Ciências e, mais especificamente, no que diz respeito à abordagem da educação sexual numa perspectiva emancipatória.

Para trilhar o nosso caminhar metodológico, elencamos também a pesquisa documental, por ser uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, ou complementando informações, ou, ainda, desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A pesquisa documental busca “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (CUALLEY, 1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Neste sentido, os documentos “constituem também uma fonte poderosa

de onde podem ser retiradas as evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). E os documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre comportamento humanos” (PHILLIPS, 1974 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Dentre os tipos de documentos que podem ser utilizados, estão, por exemplo, “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Ou seja, a pesquisa documental pode ser feita por documentos, sendo qualquer “artefato, veículo ou vestígio de comunicação verbal ou não verbal, oral ou escrito, virtual ou físico, caracterizado como registro de algum fato ou fenômeno de interesse” (RAUEN, 2015, p. 540). Na pesquisa documental deve

[...] se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p. 51).

Neste sentido, a pesquisa documental pode ser um meio utilizado para registrar algum fato. Portanto, com vistas à melhor compreensão do fenômeno em estudo, selecionamos “documentos de primeira mão”, do tipo “documento oficial” – pois são documentos que não receberam tratamento analítico – e, tendo como origem “registros públicos” (RAUEN, 2015), que são: a PC/SC (2014) e o PPP (2017) de uma escola da rede municipal de Palhoça/SC.

Optamos por analisar o PPP (2017) de uma escola municipal devido à escola ter ligação com o cargo efetivo de supervisora escolar da autora e o documento-referência do estado que é a PC/SC com sua última atualização no ano de 2014. Assim, sabemos que a “escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias, ou hipóteses guiando a sua seleção” (LÜCKE; ANDRÉ, 1986, p. 40).

Para Rauen (2015), a pesquisa documental traz vantagens, como, por exemplo, rendem melhores dados ou técnicas se estiverem acessíveis; se forem único meio para estudar certos problemas, etc. Contudo, também alerta para limitações, como: serem incompletos para os propósitos da pesquisa; não fornecerem dados detalhados conforme a necessidade; não permitir a continuidade de dados, serem escassos; as informações não estarem compreensíveis para o investigador; não corresponderem ao modelo conceitual adotado e nem à percepção de

preconceitos que podem estar dispersos no texto e não serem percebidos. Por isso, Lüdke e André (1986, p. 42) afirmam que após a organização dos dados, devem ocorrer inúmeras leituras e releituras, pois “o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes”.

2.3 A ANÁLISE DE CONTEÚDO

A técnica de análise escolhida para enriquecer a pesquisa documental foi a análise de conteúdo, alicerçada em Triviños (2012) e Bardin (2014¹⁶), que desvela suas diferenças essenciais diante de semelhanças de certos procedimentos. Como explica Bardin (2014, p. 47-48),

a documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicações). A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo. O Objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para a consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Percebemos que a análise documental se apropria de técnicas da análise de conteúdo como a classificação e a análise categorial temática. Também, cabe destacar que o objetivo da análise documental é a representação da informação de maneira condensada para consulta e armazenamento, e a análise de conteúdo é a manipulação de mensagens inferindo sobre uma realidade e não apenas a mensagem. Neste sentido, a “análise de Conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 2014, p. 45, grifo da autora).

Segundo Rauen (2015, p. 544), a análise de conteúdo é uma estratégia qualitativa de análise de interpretação dos achados que se preocupa com os “*insights* em que situações, estilos, imagens, significados e nuances são tópicos-chave. O processo envolve a codificação simultânea de dados brutos e a construção de categorias que capturam características pertinentes do conteúdo do documento”.

Triviños (2012), também fundamentado em Bardin (2014), afirma que a análise de conteúdo é

¹⁶ Bardin (2014) – Original 1ª edição em 1977. BARDIN, Laurence. **Uanalyse de contenu**. Paris, Presses Universitaires de France, 1977. 236 p.

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (TRIVIÑOS, 2012, p. 160).

Ainda, Triviños (1987) ressalta a análise de conteúdo como uma peculiaridade essencial “para estudar as comunicações entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das mensagens” (TRIVIÑOS, 2012, p. 160 grifos do autor). Portanto, essa técnica apresenta-se como apropriada para a compreensão do nosso objeto de estudo, pois, sendo mensagens escritas, são mais estáveis e constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejamos.

Bardin (2014) destaca que há diferentes fases da análise de conteúdo e que se organizam em torno de três etapas: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação referencial, conforme organizadas no quadro a seguir.

Quadro 5 – Fases da análise de conteúdo (BARDIN, 2014)

(continua)

Fases	Estruturação	Sistemática
1- Pré-análise	a) Leitura flutuante	[...] Consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.
	b) A escolha dos documentos	Universo de documentos de análise pode ser determinado <i>a priori</i> [...] o objetivo é determinado e, por conseguinte, convém escolher o universo de documentos susceptíveis de fornecer informações sobre o problema levantado.
	c) A formulação das hipóteses e dos objetivos	Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. [...] O objetivo é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados.
	d) A referência dos índices e a elaboração de indicadores	Se considerarem os textos uma manifestação que contém índices que a análise vai fazer falar, o trabalho preparatório será a escolha destes – em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas - e sua organização sistemática em indicadores.

(conclusão)

Fases	Estruturação	Sistemática
	e) A preparação do material	Antes da análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado. Trata-se de uma preparação de material e, eventualmente, de uma preparação formal (edição).
2- Descrição analítica	Se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que aplicação sistemática das decisões tomadas.	[...] Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.
3- Interpretação referencial	Os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos [...] e válidos.	[...] pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos -, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Fonte: Produção da autora, fundamentada em Bardin (2014, p. 121-128).

Neste sentido, detalhadamente, a fase de pré-análise é uma organização propriamente dita que tem por objetivo realizar a sistematização das ideias iniciais para, então, conduzir às próximas operações. Desta forma, “esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2014, p. 121).

Quando Bardin (2014) explica as fases da organização, ela relata não ter a obrigatoriedade de possuir uma ordem cronológica, mas mantém-se uma certa ligação entre: a escolha de documentos, que depende dos objetivos, e estes, por sua vez, só são possíveis em função dos documentos que dependem dos indicadores, que serão construídos por meio das hipóteses.

A partir da pré-análise, podemos perceber a composição de atividades não estruturadas, “abertas”, na sistemática exploração dos documentos (BARDIN, 2014). Consideramos importante detalhar a sistemática dos documentos, pois Bardin (2014) define a leitura como “flutuante”, sendo esta “a primeira atividade [que] consiste em estabelecer contacto com os documentos e analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (p. 122). Ainda, Bardin (2014) também evidencia que a escolha dos documentos pode ser determinada *a priori*.

Por conseguinte, Bardin (2014) salienta que, estando o universo demarcado, é que, em muitas vezes, pode constituir-se um *corpus*. A autora ainda descreve que um *corpus* seria “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos seus procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, selecções e regras” (p. 122) – no

nosso caso, a PC/SC (2014) e o PPP (2017) de uma escola no município de Palhoça/SC. Em seguida, Bardin (2014) faz referências aos índices e à elaboração de indicadores, visto que, após “escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros” (p. 126).

Finalizando a explicação da fase de pré-análise, Bardin (2014) descreve que a preparação do material deve ser realizada de maneira formal. Então, inicia-se a descrição analítica – a exploração do material que irá codificar, decompor ou enumerar e esclarecer ao analista as características do texto. Por isso, o analista

[...] é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os documentos que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. [...] Tal como um detective, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (BARDIN, 2014, p. 41).

Por fim, Bardin (2014, p. 127) refere que o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação “põe[m] em relevo as informações fornecidas pela análise”. Assim, nesta perspectiva, Triviños (1987) também relata essa fase e a descreve como “a reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações, no caso da pesquisa [...] aprofundando as conexões das ideias, chegando, se é possível, a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162).

2.4 A ELABORAÇÃO DOS INDICADORES

Com a intenção de interpretar os dados nos documentos selecionados, elaboramos os indicadores a partir da construção de matrizes analíticas adaptadas dos estudos de Zeglin (2016), Silvério (2012) e Silvério e Marcomin (2013).

Para evidenciar nos documentos as contribuições da educação sexual emancipatória, os indicadores foram elaborados a partir de um documento fundamental na área, entendido, inclusive, como direitos humanos fundamentais e universais: a Declaração dos Direitos Sexuais – *Word Association for Sexual Health* (WAS, 2014). E, para evidenciar nos documentos as contribuições das teorias do pensamento crítico, os indicadores foram elaborados a partir da tipologia FA²IA¹⁷, cunhada pelos autores portugueses Tenreiro-Vieira e

¹⁷ Taxonomia criada pelos autores Vieira e Vieira (2005, p. 117-118), apresentada e explicitada no quadro 3.

Vieira (2000) e Vieira e Vieira (2005)¹⁸. Para melhor compreensão, os movimentos para a elaboração dos indicadores estão organizados sinteticamente no quadro a seguir.

Quadro 6 – Movimentos da elaboração dos indicadores

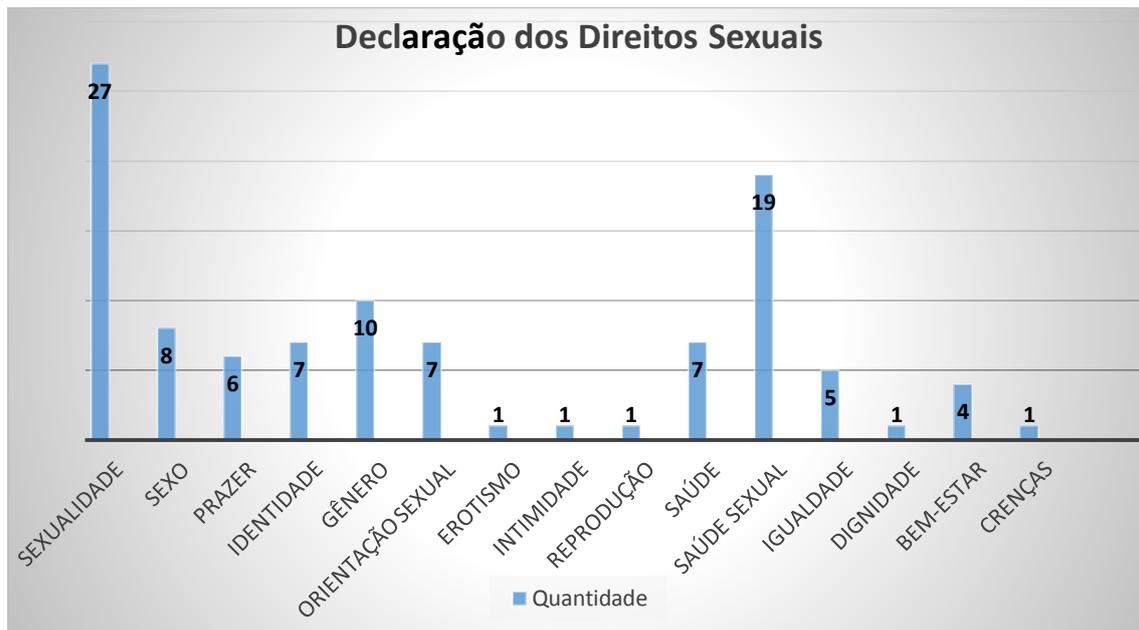
1	Leitura dos documentos para promover a compreensão global
2	Identificação dos termos fundamentais e/ou potenciais relacionados à educação sexual Emancipatória em uma perspectiva crítica: foi realizada uma leitura criteriosa da Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014) em busca dos possíveis indicadores. Para a identificação dos termos fundamentais e/ou potenciais relacionados ao pensamento crítico, foram utilizados os termos da Tipologia FA ² IA (VIEIRA; VIEIRA, 2005). As reflexões visavam à determinação dos indicadores que iriam subsidiar a análise documental dos referidos documentos e contribuir com subsídios à educação sexual intencional emancipatória e crítica.
3	Definição dos indicadores referentes à educação sexual emancipatória e ao pensamento crítico.
4	A partir da seleção dos dois documentos e organizados em arquivo <i>Portable Document Format</i> (PDF), houve a possibilidade de se fazer o reconhecimento de caracteres utilizando a ferramenta “localizador” (comando Ctrl+F). Foi escolhida essa ferramenta porque permite localizar os indicadores, inteiros, em todo o texto, além de localizar as palavras compostas. O uso dessa ferramenta vem sendo proposto por Santos e Ferreira (2015).
5	Após encontrados os indicadores nos textos, serão feitos os recortes dos trechos dos textos para a posterior análise, para, então, verificar se abordam sobre a temática da sexualidade em uma perspectiva emancipatória e crítica.
6	Contabilização dos indicadores.
7	Reflexão sobre os achados nos referidos documentos.

Fonte: Produção da autora, fundamentada em Zeglin (2016, p. 73-74).

Ao “mergulharmos” na Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014), identificamos os seguintes termos fundamentais e/ou potenciais: **pluralidade, sexo, prazer, identidade, gênero, orientação sexual, erotismo, intimidade, reprodução, saúde, saúde sexual, igualdade, dignidade, bem-estar, crenças**. Então, realizamos a busca pelo comando CTRL+F e construímos o gráfico a seguir.

¹⁸ Por informação dos próprios autores destacamos que há retificação a ser realizada na referida obra, em que houve o equívoco de supressão do sobrenome da autora Celina Tenreiro-Vieira. Contudo, por ser uma obra já catalogada, matemos neste estudo a referência Vieira e Vieira (2005).

Gráfico 1 – Busca pelos indicadores na Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014)



Fonte: Produção da autora, fundamentada na Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014).

Podemos observar que os indicadores que aparecem em maior quantidade no documento são, por exemplo, “sexualidade”, 27 vezes; e saúde sexual, 19 vezes. Ao contrário dos termos, por exemplo, “erotismo”, “intimidade”, “reprodução”, “dignidade” e “crenças”, que aparecem apenas 01 vez no texto. As palavras que aparecem apenas uma vez foram excluídas porque o “indicador é um instrumento que presume a possibilidade de quantificação e serve para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Parâmetros são mais genéricos, já os indicadores, são mais específicos” (Z EGLIN, 2016, p. 46). Assim, optamos por uma busca mais específica, por meio dos maiores quantitativos encontrados no documentos.

Continuamos, assim, a reflexão sobre esse resultado, elencando os que mais aparecem/se repetem no texto e definimos que os indicadores de busca que deram subsídios à educação sexual Emancipatória foram: **sexualidade, saúde/saúde sexual, gênero, sexo, identidade, igualdade**. Neste sentido, compreendemos que os indicadores “podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral” (MORAES, 1999, p. 05).

Para os indicadores referentes à promoção do pensamento crítico, utilizamos a tipologia FA²IA, de Vieira e Vieira (2005), que pretende “guiar, com um conjunto o mais abrangente de questões, todos os interessados (especialmente os educadores/as/professores/as) em usar o questionamento focado na promoção do pensamento crítico” (VIEIRA; VIEIRA, 2005, p. 117).

Quadro 7 – Tipologia FA²IA

F	FOCAR	Focar em um assunto, questão, problema, exemplo: - que dizer? - significado atribuído - sinônimo - termos chave - clarificação - compreendido - exemplo - contra-exemplo
A	ARGUMENTAR	Seguindo da análise de argumentos/ conclusões/ causas/ razões/ elaborar/ semelhanças/propósito/objetivos/possibilidade/fazer diferentemente/ relação/ relevante/afirmação.
A	ASSUNÇÕES	Identificação de assunções: - O que está a assumir? - Assunções a fazer? - O que pode ser assumido? - Assunções válidas/enunciadas/por quê?
I	INFERÊNCIAS	Processo de resposta ou solução: conclusões, alternativas/razões/contrargumentos/acreditar/discordar/implicações/falácias/questão/assunto/informação/porquê? Tipos de inferência: <ul style="list-style-type: none"> • Indutivas • Dedutivas • Juízo de valor
A	AVALIAÇÃO	Processo de resposta ou solução: idem a inferências.

Fonte: Produção da autora, fundamentada em Vieira e Vieira (2005).

Compreendemos, a partir da tipologia, como o/a educador/a pode problematizar e questionar em sala de aula, ao visar à promoção do pensamento crítico. Desse modo, por meio dos estudos aprofundados realizados em Vieira e Vieira (2000) e Vieira e Vieira (2005), com o objetivo de elencar os indicadores de busca que darão subsídio ao pensamento crítico, definimos: **pensamento crítico, pensamento reflexivo, espírito crítico, posicionamento questionador, abertura de espírito.**

Almejamos, assim, poder investigar se a Supervisão Escolar, a partir da análise dos documentos, pode contribuir com a formação crítica de professores de Ciências em educação sexual em uma perspectiva emancipatória.

Todavia, destacamos que quanto à construção dos indicadores na tipologia FA²IA, de Vieira e Vieira (2005), realizamos dois tipos de gráfico, um com os indicadores compostos: **pensamento crítico, pensamento reflexivo, espírito crítico, posicionamento questionador, abertura de espírito.** Porém, estes não disponibilizaram na pesquisa uma quantidade satisfatória e profícua. Então, realizamos um novo movimento, buscamos a inserção pelos

indicadores não compostos: **crítico, reflexivo e questionar/questionador**, que nos deram mais elementos para desenvolver a análise do pensamento crítico, sendo que este último indicador – “pensamento crítico” – mantém-se por aparecer no documento. Assim, definimos que a pesquisa se realizou com os indicadores: **pensamento crítico, crítico, reflexivo e questionar/questionador**.

Além disso, também elucidamos que para a análise foram selecionados somente os indicadores relevantes, ou seja, quando surgem palavras referentes ao indicador, mas que não tem vulto, como exemplo: a busca pelo indicador gênero aparece 113 (cento e treze) vezes na PC/SC (2014), porém apenas em 70 (setenta) têm significância para a pesquisa, pois as demais referem-se à literatura, artes e esportes, outras estão presentes na referência bibliográfica. Ainda, determinadas palavras, embora imaginávamos ter relevância, o contexto em que elas aparecem não se encaixa no objeto da pesquisa, como, por exemplo, o indicador “bem-estar” não está relacionado com sexualidade, com corpo, com identidade de gênero, então o recorte não foi selecionado para análise. E saúde e saúde sexual foram unidas por destacar o mesmo campo do conhecimento.

Assim, realçamos, por meio do quadro a seguir, os indicadores de forma clara e resumida para melhor visualização de nossas buscas à interpretação do objeto de estudo.

Quadro 8 – Indicadores que possibilitaram as buscas nos documentos analisados

Indicadores	
WAS (2014)	Pensamento crítico (2005)
Sexualidade	Pensamento crítico
Sexo	Crítico
Saúde sexual/saúde	Reflexivo
Gênero	Questionar/questionador
Identidade	
Igualdade	
Prazer	

Fonte: Produção da autora, 2018.

Desta forma, apresentamos a seguir o capítulo referente às possibilidades de uma Supervisão Escolar crítica, destacando um pouco das funções, ações pedagógicas e demais intervenções que este/a profissional podem realizar nas escolas.

3 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Seguimos com as análises e discussões provenientes dos estudos realizados mediante a pesquisa na PC/SC (2014), realizando as possíveis contribuições pertinentes à temática da educação sexual e do pensamento crítico.

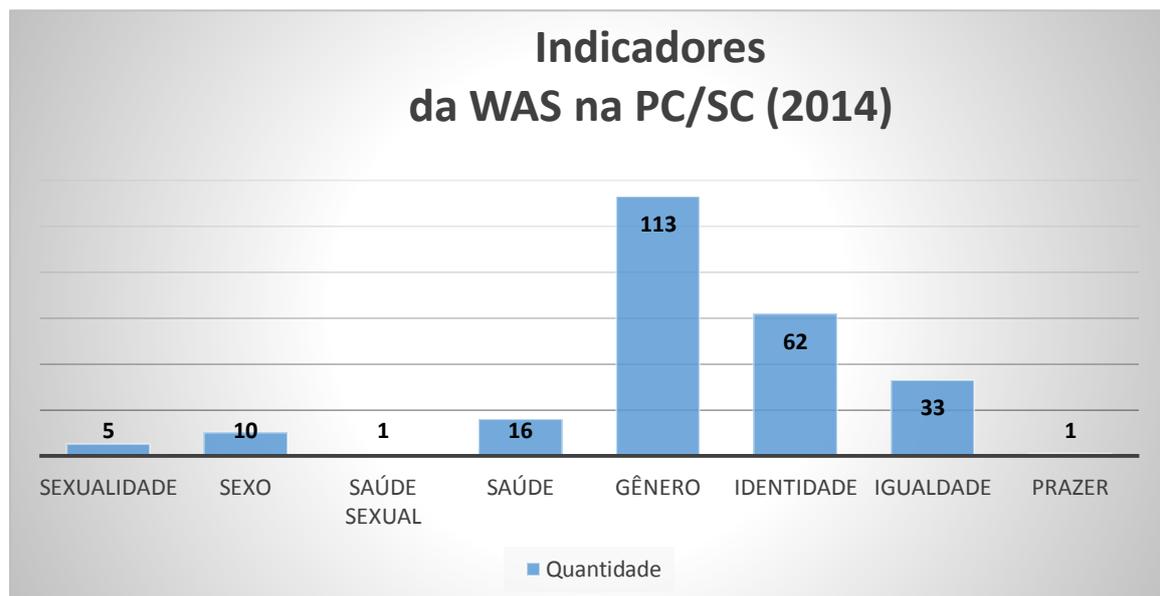
3.1 A ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SANTA CATARINA (2014)

Realizamos, a seguir, as análises correspondentes à PC/SC (2014), no que tange aos indicadores logrados na WAS (2014) que fornecerão dados de extrema importância à nossa pesquisa e para os trabalhos em educação sexual emancipatória e crítica.

3.1.1 Trabalhando os indicadores pautados na Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014)

Iniciamos as análises por meio dos indicadores elencados a partir da Declaração dos Direitos Sexuais (WAS,2014) e, assim, por meio do gráfico 2, a seguir, encontramos as incidências dos indicadores: **sexualidade, sexo, saúde sexual, saúde, gênero, identidade, igualdade e prazer** na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014).

Gráfico 2 – Busca dos indicadores da WAS na PC/SC (2014)



Fonte: Produção da autora, 2018.

Partindo deste gráfico, daremos prosseguimento à análise e interpretações referenciais dos dados dos indicadores. Para isso, cada indicador será analisado individualmente nos próximos subtópicos, a partir da análise categorial temática (BARDIN, 2014), explicitando os que possuem expressividade e relevância ao objeto de estudo.

Sexualidade

A compreensão da sexualidade em suas especificidades faz parte da conquista da cidadania, dos recursos culturais que devem estar ao acesso da criança e do jovem brasileiro. Nesse sentido, o trabalho escolar de professores/as representa o possível promotor de diálogo das preocupações com “meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade” (BRASIL, 1997a).

Realizamos um quadro contendo o resultado da busca do indicador sexualidade, com os respectivos excertos encontrados na PC/SC (2014), assim como o local onde se encontra no texto, conforme apresentado a seguir:

Quadro 9 – Indicador sexualidade na PC/SC (2014)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
Sexualidade	1	Na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998b), temáticas como educação e prevenção, “relações de gênero”, “diversidade sexual” e “direitos humanos”, mesmo que superficialmente, foram mencionadas no documento: Educação Sexual. Constatamos que o texto inicia com pressupostos teóricos para o trabalho de Educação Sexual, segundo os quais a sexualidade é apresentada como um conceito que ultrapassa a caracterização simplesmente biológica, para o entendimento de uma identidade construída na cultura e no meio social.	P. 60
	2	A reprodução não deve ser vista, apenas, como sinônimo de sexualidade normal, mas, sim, como um direito de escolha da pessoa.	P. 61
	3	A sociedade atual, através dos meios de comunicação, produz a cultura do consumo e massifica as problemáticas concernentes aos padrões estéticos, tornando o corpo objeto de consumo e banalizando a sexualidade .	P.110
	4	Em relação aos jovens, adultos ou idosos, essa mesma convergência pode se dar entre reportagens sobre temas polêmicos que suscitem produção de cartas do leitor para periódicos que veicularam tais reportagens, fazendo-o em articulação com postagens de protesto via redes sociais, tanto quanto com leitura e reflexões a partir de clássicos da esfera literária, da esfera científica ou da Filosofia que tematizam a natureza polêmica que emerge no pensamento humano e que remetam a singularidades culturais, étnicas, geográficas, sociais, da sexualidade e similares implicadas nessa mesma dimensão polêmica do pensar dos sujeitos.	P. 123

Fonte: Produção da autora, 2018.

A partir do quadro exposto, realizamos a análise de 4 indicadores de sexualidade, pois a quinta vez aparece nas referências bibliográficas.

Defendemos e acreditamos que é possível prezar pela honestidade, justiça social e política, para isso precisamos ter a compreensão da sexualidade como dimensão humana, ampliando “a abordagem com as implicações filosóficas, antropológicas, históricas, sociais e políticas da vida de cada cidadão, seres esses sempre sexualizados, erotizados e sensualizados” (YARED; MELO; VIEIRA, 2015, p. 235).

O indicador sexualidade é expresso pela 1ª vez por reportar-se à proposta de 1998, que abordava a sexualidade sendo mais que apenas o aspecto biológico, construída no meio social e cultural. Portanto, a sexualidade encontra-se “envolta em valores morais, que determinam comportamentos, usos e costumes sociais” (SILVA, 2009, p. 14).

A segunda ocorrência atesta a reprodução como um desejo de cada pessoa, pois a sexualidade “refere-se não somente às capacidades reprodutivas do ser humano, como também, ao prazer” (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 32). Compreensão, inclusive, que vem ao encontro da Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014).

Na terceira vez, refere-se à banalização em meio às mídias que reproduzem o corpo como objeto de consumo, visto que

é o consumo de relações: um consome o outro. Homem, mulher, criança: todos são usados como mercadorias sexuais. Naturaliza-se o sexo como mercadoria, uma vez que ele se apresenta como mecânico, deserotizado. É uma aparente liberalização e descompressão das práticas Sexuais. Hoje as mídias são utilizadas, por excelência, como instrumentos formadores de valores éticos sexuais (MELO *et al.*, 2011, p. 44).

A quarta ocorrência relata existir uma relação entre reportagens, cartas, periódicos, postagens de redes sociais, lançadas a público que suscitam temas considerados polêmicos, no campo da sexualidade, que é concebida como singularidades referentes às culturas, etnias, questões geográficas, sociais que conduzem a um pensar polêmico de jovens, adultos ou idosos. Neste sentido, ressaltamos que a “sexualidade, no universo escolar, é um tópico polêmico, considerando-se a multiplicidade de visões, crenças e valores dos diversos atores (alunos, pais, professores e diretores, entre outros)” (SILVA, 2009, p. 30). Logo, a sexualidade, “por sua vez, inclui o sexo, a afetividade, o carinho, o prazer, o amor ou o sentimento mútuo de bem querer, os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade. Inclui, também, os valores e as normas morais que cada cultura elabora sobre o comportamento sexual” (FIGUEIRÓ, 2004, p. 2).

Sexo

Seguimos com o indicador sexo apresentado no quadro a seguir. Salientaremos os respectivos indicadores encontrados no documento da PC/SC (2014), a ordem em que surgem e a localização no documento, a fim de realizar as interpretações que serão depreendidas por meio do documento.

Quadro 10 – Indicador sexo na PC/SC (2014)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
Sexo	1, 2	O conceito “gênero” não é o mesmo que “ sexo ” (nossa biologia). O gênero rejeitará o determinismo biológico e concederá ênfase cultural na distinção entre os sexos .	P. 58
	3	Por exemplo, todos nós sabemos que os machos mamíferos, assim como os homens da espécie humana, produzem testosterona (um hormônio relacionado com a libido e com a agressividade). Essa é uma característica biológica determinante do sexo .	P. 58
	4	Dependendo da cultura e da organização social, valores educacionais e éticos se sobrepõem à biologia (ao sexo).	P. 58
	5	Por exemplo, nascer mulher significa ter a capacidade reprodutiva para ser mãe (o sexo biológico).	P. 58
	6	(discutindo, também, outras possibilidades, além do sexo vaginal).	P. 61
	7	VI- promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo , cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;	P. 81
	8	[...] sem distinção de sexo .	P. 89
	9	[...] como língua, classe social, sexo , gênero, orientação sexual, origem étnico-racial, religiosidade, crença, nacionalidade, condição física, etc.).	P. 140
	10	A educação de crianças não pode, pois, segregar o conhecimento e o aprendizado das Ciências Naturais e Matemática, por exemplo, em função do sexo e/ou gênero da criança.	P. 158

Fonte: Produção da autora (2018).

Diferentes compreensões sobre este indicador podem ser evidenciadas. A terceira vez que o indicador sexo aparece no documento é para explicar e reforçar sua característica biológica.

A quinta ocorrência informa que nascer mulher possibilita a reprodução para ser mãe, pois faz parte do sexo biológico. Observamos que se trata de uma compreensão própria da área biológica, uma vez que o sexo se refere ao “senso comum, ‘sexo’ tem sido conhecido como sinônimo de órgãos genitais, ou da relação sexual, ou, ainda, de toda a sexualidade humana. Sexo é, basicamente, a caracterização biológica, hereditária, que diferencia fisicamente o homem e a mulher” (MELO *et al.*, 2011, p. 28).

Em contrapartida, a quarta ocorrência evidencia que, dependendo da cultura, há uma superposição à Biologia, ou seja, em algumas culturas valoriza-se mais a concepção biológica e em outras, a cultural. Em relação às questões de gênero, compreendemos que sexo e gênero não são sinônimos e, a partir do entendimento de que gênero é uma categoria analítica, consideramos que a “discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (CARVALHO *et al.*, 2012, p. 25).

Desta forma, a sociedade atual possui padrões heteronormativos em relação às práticas sexuais, e quando as pessoas rompem esse padrão hegemônico são classificadas e rotuladas como inadequadas, imorais, doentes. Esse processo patologiza a vivência da sexualidade de muitas pessoas e infelizmente isso ainda ocorre em pleno século XXI. Sendo assim, a sociedade atual,

lembrando-se que dela não se exclui a comunidade acadêmica –, ancorando-se, em sua maioria, numa matriz heterossexual, delimita padrões/regras a serem seguidos. Existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade; porém, muitas ações acabam norteadas pelo padrão dito adequado/legítimo/normal de feminilidade, de masculinidade e de projeção dos desejos, o que prontamente define a heterossexualidade como a única forma sadia de os sujeitos vivenciarem a sua sexualidade (YARED; MELO, 2018, p. 179).

Neste sentido, é preciso que desmitifiquemos também que não existem práticas sexuais “normais ou anormais”, apenas precisam ser conhecidas e respeitadas, estas não deixarão de serem praticadas pelos seres humanos, independentemente da classificação dada, visto que “são estabelecidas práticas sexuais que são adequadas ou inadequadas, morais ou imorais, saudáveis ou não, legais ou ilegais, que acabam, também, impondo diferenciações entre os sexos” (SILVA, 2009, p. 29). Nesse contexto, a sexta ocorrência do indicador sugere incorporar aos currículos as outras possibilidades de práticas sexuais além do sexo vaginal, remetendo à concepção não apenas hegemônica da heterossexualidade, também considerando a segurança em todas as práticas sexuais para a prevenção de IST.

O indicador, ao aparecer pela sétima vez, diz respeito à Educação Quilombola, faz referência à promoção do bem de todos sem preconceitos ou discriminações.

Já na oitava ocorrência desse indicador, aborda a igualdade e a multidiversidade dos estudantes na escola, reconhecendo a diversidade humana. Logo, a

compreensão dos direitos sexuais como direitos humanos universais representa um avanço da sociedade na direção da luta do processo humanizador dos seres humanos

e emancipados. É também um avanço no reconhecimento dos direitos e deveres (deveres esses de respeitar os direitos dos outros) na convivência com o outro, de seres humanos iguais nos mesmos direitos e deveres, mas diferentes pela característica própria da diversidade que dá forma a todos as pessoas, diversidade que é também construída por elas (KORNATZKI, 2013, p. 94).

Quando indicador ocorre pela nona vez, orienta para seja permanente o desafio de estimular estudantes para a compreensão e pertencimento no mundo e a fim de agir e transformar a si mesmo e a realidade. O indicador também refere-se às multiplicidades que consolidam a diversidade humana por vários atributos indenitários, sejam estes “língua, classe social, sexo, gênero, orientação sexual, origem étnico-racial, religiosidade, crença, nacionalidade, condição física, etc.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 140).

E na décima ocorrência indica que todas as meninas e os meninos devem ter acesso ao aprendizado das Ciências e da Matemática sem segregações.

Saúde sexual e saúde

Esclarecemos que juntamos os indicadores saúde e saúde sexual, por ser uma escolha pautada na compreensão da totalidade e globalidade dos seres humanos, logo, os termos não podem ser desassociados, pois, quando se fala de saúde, obrigatoriamente está se falando de saúde sexual.

De acordo com a Declaração dos Direitos Sexuais, a saúde sexual

é um estado de bem-estar físico, emocional, mental e social relacionado à sexualidade; não é meramente a ausência de doença, disfunção ou enfermidade. Saúde sexual requer uma abordagem positiva e respeitosa para com a sexualidade e relacionamentos sexuais, bem como a possibilidade de ter experiências sexuais prazerosas e seguras, livres de coerção, discriminação ou violência (WAS, 2014).

O indicador saúde sexual aparece apenas uma única vez na PC/SC (2014), referindo-se às mudanças de atitudes dentro da Pedagogia para trabalhar a temática da sexualidade. Como podemos observar no excerto a seguir:

Outra mudança de atitude pedagógica refere-se às discussões acerca da **saúde sexual** (em especial, destinadas às séries ou anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA¹⁹): sugerimos que os currículos o façam a partir das práticas sexuais como foco de análise (discutindo, também, outras possibilidades, além do sexo vaginal) e não, apenas, a partir da orientação sexual hegemônica (heterossexualidade) (SANTA CATARINA, 2014, p. 61, grifo nosso).

¹⁹ Educação de Jovens e Adultos.

O exposto na citação acima converge com o indicador sexo, e também faz forte referência ao currículo, apresentando as várias práticas sexuais, rompendo a hegemonia sexual, tornando evidente a preocupação de mostrar que existem outras formas de se manter uma relação sexual. Além da preocupação com a diversidade, com casais homoafetivos, promovendo a reflexão e o respeito ao diverso, há, ainda, que atentarmos para jovens e adultos que vivem em estado de vulnerabilidade. Em 2017, cerca de “36,9 milhões [31,1 milhões–43,9 milhões] de pessoas em todo o mundo viviam com HIV em 2017” (UNAIDS²⁰, 2017). Cabe ressaltar que “todas as semanas, cerca de 7.000 mulheres jovens entre 15 e 24 anos são infectadas pelo HIV” (UNAIDS, 2017). Quando se destaca a América Latina, esses números são “1,8 milhão [1,5 milhão–2,3 milhões] de pessoas vivendo com HIV em 2017” (UNAIDS, 2017). Desta forma, o documento analisado visa à conscientização e mudança de comportamento nas práticas sexuais, o cuidado de si. É uma tentativa de se efetivar o que propõem as Políticas Públicas de Educação e Saúde.

Seguimos com o quadro 7 que dispõe os dados colhidos na PC/SC (2014), no que diz respeito ao indicador saúde, encontramos 16 ocorrências do indicadores saúde e 8, têm relevância para nosso trabalho.

Quadro 11 – Saúde conforme PC/SC (2014)

(continua)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
Saúde	1	Contudo, vale ressaltar que a Educação Integral, embora tendo no projeto escolar moderno seu lócus privilegiado de realização, não se restringe a essa instituição social, uma vez que ela pressupõe o reconhecimento de outras demandas como o acesso à saúde , ao esporte, à inclusão digital e à cultura, setores com os quais a instituição escolar pode estabelecer diálogos enriquecedores.	P. 25-26
	2	3. Saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos;	P. 59
	4	Portanto, é preciso considerar o enfoque das práticas sexuais (seguras e inseguras às DSTs/HIV/AIDS, gravidez, HPV, outras doenças) em todas as possibilidades de relacionamentos (sejam eles, hetero, bi ou homossexuais) como forma de maximizar a mudança comportamental desejada nas Políticas Públicas de Educação e Saúde e, assim, minimizar a vulnerabilidade de nossos jovens.	P. 61
	5	Neste mesmo tempo o Ministério da Saúde, por conta do surgimento da AIDS, implementa ações conjuntas com o Ministério da Educação buscando minimizar a vulnerabilidade de adolescentes e jovens à infecção ao HIV/DSTs e à gravidez na adolescência.	P. 62

²⁰ “O Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (UNAIDS) lidera e inspira o mundo para alcançar sua visão compartilhada de zero nova infecção por HIV, zero discriminação e zero morte relacionada à AIDS. O UNAIDS une os esforços de 11 organizações – ACNUR, UNICEF, PMA, PNUD, UNFPA, UNODC, ONU Mulheres, OIT, UNESCO, OMS e Banco Mundial – e trabalha em estreita colaboração com parceiros nacionais e globais para acabar com a epidemia da AIDS até 2030 como parte dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (UNAIDS, 2018).

(conclusão)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
	8	Já a Educação do Campo assume uma visão de totalidade dos processos sociais; pensa a relação entre uma política agrária e uma política de educação; entre política agrícola, política de saúde e política de educação, na relação dialógica entre reflexão pedagógica crítica e processos de formação humana.	P. 76
	9	Importante tematizar criticamente diferentes relações com o corpo e a saúde presentes no universo contemporâneo, como o apelo midiático permanente para ter um corpo considerado ‘perfeito’, tornado um ‘imperativo moral’.	P. 104
	13	Tendo como eixo orientador essas práticas importa tematizá-las na relação com a saúde, o lazer, a recreação, a competição e a diversidade e suas valorações e implicações ideológicas.	P. 109
	14	Por outro lado, entende-se, como apontado anteriormente, que esses diferentes tipos de práticas devem ser abordados levando em consideração temas comuns a todas elas, tais como: a saúde, o lazer e a recreação, a competição/rendimento, e, ainda, entende-se que é fundamental estabelecer relações entre a Educação Física e a diversidade, que inclui as pessoas com deficiência, a diversidade étnico-racial, a diversidade sexual, a educação do campo e a relação campo-cidade, a questão ambiental, a prevenção e proteção e os direitos humanos.	P. 136

Fonte: Produção da autora (2018).

Observamos que a escola possui muitas demandas, como cita o texto da PC/SC (2014), inclusive destaca a saúde e a importância de se dialogar para enriquecer todas as diligências que competem à escola como instituição de ensino. O “diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes admiram um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se” (FREIRE, 1987, p. 8, grifo do autor).

Na segunda vez, o indicador contempla a saúde da mulher como um direito. Na quarta vez que o indicador se manifesta no texto, considera a importância das políticas públicas de saúde com enfoque às práticas sexuais seguras em todas as possibilidades de relacionamentos. Neste sentido, elucidamos na WAS que o acesso à informação científica é um direito, logo, quanto mais o/a adolescente tiver instrução/orientação, mais haverá possibilidades de atingir “a capacidade de vida saudável, inclusive na questão da saúde sexual” (MELO *et al.*, 2011, p. 95).

Na quinta vez, o indicador aponta ações do Ministério da Saúde para minimizar a vulnerabilidade dos jovens em relação ao HIV/IST e gravidez na adolescência. Ilustramos que a importância de orientar/esclarecer essa temática no desenvolvimento da adolescência é uma questão importantíssima, além de representar “uma construção cultural que deve ser compreendida no âmbito do conjunto de mudanças biopsicossociais que ocorrem nessa fase”

(MELO *et al.*, 2011, p. 92). Sendo assim, temos seres humanos em desenvolvimento, que precisam compreender sua fragilidade em relação às mudanças biopsicossociais e, mais, entender a importância da prevenção de infecções e gravidezes precoces e/ou indesejadas. A oitava vez remete à política de saúde para a educação do campo que é de extrema importância, pois as violências existem no campo, assim como infecções sexualmente transmissíveis. O documento ainda ressalta a educação baseada no diálogo e na reflexão crítica de formação humana.

Na nona vez, enfatiza a importância de discutir as relações entre corpo e saúde, e a mídia apelando para um discurso do corpo perfeito como imposição, o que lembra as compreensões de sexualidades cunhadas em Nunes (1996), que considera existirem vertentes pedagógicas de educação sexual alienantes nas escolas brasileiras. Dentre elas encontramos: a “biologista reprodutiva, [...] terapêutica de massa, [...] normativa institucional [...] e o modelo descompressivo consumista vigente, muito mais na realidade prática do que presente nos discursos de educação sexual, [...] supõem um homem alienado” (NUNES, 1996, p. 228).

Na décima terceira vez aparece expressando-se na área da Educação Física como orientadora das relações de saúde, lazer, recreação, a competição e especialmente nosso foco de estudos, a diversidade e suas implicações, pois, “considerando-se a diversidade humana e a importância do ensino da sexualidade nas escolas, os educadores não podem se limitar a tratar o tema apenas a partir de seus aspectos biológicos” (SILVA, 2009, p. 09). Ao encontro desse entendimento, temos a próxima ocorrência, que descreve que as aulas de Educação Física, além de ressaltar a saúde, também incluem diversidades, inclusive a diversidade sexual e a prevenção e proteção aos direitos humanos. Reforçamos que problematizar intencionalmente a sexualidade tem sua contribuição na saúde humana, pois “influencia pensamentos, sentimentos, ações e integrações e, portanto, a saúde física e mental” (CARVALHO *et al.*, 2012, p. 30). Por isso, a importância de uma vivência plena, holística e consciente de si.

Gênero

O quadro a seguir contém as ocorrências relevantes e expressivas para o nosso trabalho, e que representavam nossas inquietações. Obtivemos, na busca, 113 palavras, 20 ocorrências apresentam relevância para o trabalho.

Quadro 12 – Busca do indicador gênero na PC/SC (2014)

(continua)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
Gênero	5	[...] e também para aqueles que se reconstroem em seus direitos, em suas identidades, nos movimentos de direitos humanos, nas relações de gênero e na diversidade sexual.	P. 57
	6, 7	Nessa Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, e considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e Direitos Humanos, estão em discussão: a educação para as relações de gênero ; a educação para a diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero);	
	10	Portanto, uma Educação para as Relações de Gênero , no âmbito da Educação Básica, reconhece esta categoria identitária como importante na vida das pessoas (sejam elas crianças, jovens, adultos e idosos).	P. 58
	11	Falar em gênero é perceber como, para homens e mulheres, para meninos e meninas, a cultura, a sociedade e o atual tempo histórico constroem diferentes formas de “ser masculino” ou “ser feminino” (masculinidades e feminilidades).	P. 58
	16	As condições históricas e culturais de cada sociedade passam a ser determinantes na construção do gênero .	P. 58
	17,18	Esses modos de “ser mulher” são apontados pelos estudos de gênero como um direito individual e coletivo e como decorrentes das muitas expressões de gênero , permanentemente em construção na vida humana.	P. 59
	19	Buscando a igualdade de gênero , o Brasil consolidou o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) (BRASIL, 2004a) no final de 2004, e definiu 4 metas para as Políticas Públicas: 1. Autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania; 2. Educação inclusiva e não-sexista; 3. Saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; 4. Enfrentamento às formas de violência.	P. 59
	20	No âmbito da educação as prioridades foram e continuam sendo: 1) promoção de ações no processo educacional para a equidade de gênero , raça, etnia [...]	P. 59
	21,22,23	Ao se falar em gênero , não se fala apenas de macho ou fêmea, homem e mulher, a partir do olhar biológico. O gênero remete, também, a outros corpos. Remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos de configuração de identidades em outros sujeitos. É a partir da categoria gênero que sujeitos LGBT podem ser compreendidos no mundo social atual, o que torna essa categoria imprescindível aos sujeitos da diversidade sexual.	P. 59
	28	Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero passa pelo reconhecimento desses sujeitos e pelo seu direito a estar na Educação Básica.	P. 60
	30	A Educação Sexual, em toda a Educação Básica, aponta para a necessidade de superar padrões estereotipados das relações de gênero e do modelo familiar único, pautado na família nuclear.	P. 61
	31	[...] que possibilitará a reflexão e problematização do conceito de família, ampliando os recursos para discutir gênero , diversidade sexual e direitos humanos.	P. 61
36	Por exemplo, em uma Educação para as Diferenças Sexuais na Educação Básica, o PPP deve garantir a promoção do respeito e do reconhecimento dos sujeitos de todas as orientações sexuais e identidades de gênero .	P. 86	

(conclusão)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
	39	Realizar, fomentar e apoiar práticas e iniciativas, concursos e campanhas e outros eventos, divulgação de calendário de lutas LGBT, pesquisas e material didático, respeitando as especificidades, as diferentes linguagens (públicas e mídia), em formatos acessíveis e alternativos para maior visibilidade aos LGBT e promover o respeito e o reconhecimento das diferenças sexuais e identidades de gênero , entendendo os Direitos Humanos em toda a sua diversidade.	P. 87-88
	40	Por exemplo, em relação às diferenças sexuais e de gênero , promover a elaboração, produção e distribuição de materiais de referência (obras científicas e literárias) e didático-pedagógicos, considerando especificidades das comunidades LGBT, a realidade urbana e do campo, a acessibilidade a pessoas com deficiência, diferentes linguagens e formatos alternativos (LIBRAS ²¹ , Braille, material pedagógico ampliado, em formato digitalizado e audiovisual com legenda).	P. 88
	42	Garantir, também, o acesso e a permanência de estudantes e profissionais LGBT nos espaços educacionais em todas as etapas da Educação Básica e modalidades de ensino, combatendo a discriminação e o preconceito, respeitando a orientação sexual e identidade de gênero e o uso do nome social.	P. 90

Fonte: Produção da autora, 2018.

A partir das ocorrências para o indicador analisado, de maneira geral, registramos uma proposta de educação para relações de gênero, em busca da inclusão, do senso de justiça e da igualdade.

Quanto ao significado da palavra gênero, “no sentido muito específico e particular que nos interessa aqui, gênero não aparece no Aurélio. Mas as palavras podem significar muitas coisas. Na verdade, elas são fugidias, instáveis, têm múltiplos apelos [...]” (LOURO, 1997, p. 14). Destacamos que, além de ser uma questão de construção social, também não há “a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 1997, p. 23).

O indicador quando ocorre pela quinta vez, remete ao direito à educação para a diversidade e relações de gênero. Percebe-se que essas relações vão além dos muros da escola e se encontram inclusive na vida adulta, principalmente nas relações de trabalho que quase sempre estão “acrescida[s] de] uma clara hierarquia advinda das relações entre homens e mulheres, que se reflete de modo diferenciado sobre as classes sociais e dentro da classe trabalhadora” (MORAES; CRUZ, 2018, p. 576). Por isso, necessita-se conhecer o documento

²¹ Língua Brasileira de Sinais.

da PC/SC e compreender o quanto é fundamental desenvolver um trabalho voltado para a igualdade das relações de gênero e diversidades.

A sexta e sétima ocorrência enfatizam que há discussões sobre relações de gênero que estão contempladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e Direitos Humanos, bem como a educação para a diversidade sexual.

Já a décima, pauta-se à educação para as relações de gênero como importantes para o reconhecimento desta categoria identitária e, conseqüentemente, para o ser humano. Desta forma, compreendemos que as relações de gênero já aconteçam desde a infância, pois a “criança é vista como ator social, inserido em condições de igualdade junto aos demais participantes da sociedade, a qual transformam e pela qual é transformado” (CRUZ, 2004, p. 30). E seguem pela vida adulta, por isso necessitamos criar “estratégias de empoderamento, como possibilidade de avanço e a presença de binarismo, hierárquico e naturalizante, como conservadorismo que persiste” (MORAES; CRUZ, 2018, p. 595). Sejam estas estratégias por meio de alternativas “coletivas, enquanto movimentos organizados na universidade ou profissionalmente, a exemplo dos encontros, órgãos de representação estudantil ou representação profissional” (MORAES; CRUZ, 2004, p. 595). Assim, não permitindo o conformismo dos estudantes e de profissionais, mas que representem uma luta de todos/as por e para todos/as, reduzindo o conservadorismo e almejando o avanço das problematizações das relações de gênero.

A décima primeira ressalta o quanto é essencial falar em gênero, pois é por meio dessa enunciação que se podem perceber as masculinidades e as feminilidades. Desta forma, é possível entender que os termos masculinidades e feminilidades são compreendidos por “gêneros como constructos simbólicos de feminilidades e masculinidades vistos em relação ou separadamente, e relações de gênero quando estiver me referindo a relações sociais entre homens e mulheres mediados pelos gêneros” (CRUZ, 2004, p. 37, grifo da autora). Pois, como pode ser observado nas expressões das ocorrências 17 e 18, as formas de ser mulher são um direito individual e coletivo construídos ao longo da vida.

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro (BEAUVOIR, 1967, p. 09).

A manifestação 16, do indicador, menciona que a cultura de cada sociedade pode influenciar na construção do gênero. É preciso a compreensão da escola como um espaço sociocultural, pois

analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 2001, p. 136).

Na ocorrência 19, encontramos, como forma de buscar a igualdade de gênero, o apoio do Plano Nacional de Políticas Públicas para as mulheres, definindo metas para as políticas públicas. Compreendemos que esse excerto vem ao encontro do que estabelece a Declaração dos Direitos sexuais (WAS, 2014):

[...] a igualdade e não discriminação são fundamentais à proteção e promoção de todos os direitos humanos e incluem a proibição de quaisquer distinções, exclusões ou restrições com base em raça, etnia, cor, sexo, linguagem, religião, opinião política ou outra qualquer, origem social ou regional, características, status de nascimento ou outro qualquer, inclusive deficiências, idade, nacionalidade, estado civil ou familiar, orientação sexual e identidade de gênero, estado de saúde, local de residência e situação econômica ou social (WAS, 2014, p. 01).

Na ocorrência de ordem 20, encontramos a equidade de gênero que já descrevemos neste trabalho; seu conceito está ligado ao senso de justiça, inclusão e igualdade. Os indicadores 21, 22 e 23 ressaltam a importância de falar sobre gênero.

Na sequência, o 28º refere-se a uma educação que vise à diversidade sexual, promovendo o respeito e evitando discriminações contra qualquer ser humano. Ocorrendo, então, a implementação de políticas que combatam a evasão impulsionada pelo preconceito nas relações de gênero nas escolas. Assim, acreditamos que

oportunizar que discussões acerca das diferenças e relações de gêneros, das múltiplas formas de relacionamentos, das relações sexuais além de finalidades reprodutivas, da maternidade e paternidade na adolescência, de abuso sexual, de intimidade, de masturbação, entre outras, sejam inseridas na sala de aula, possibilita-se uma aprendizagem acerca da sexualidade para além de uma ciência sexual puramente biológica. Nesse sentido, desloca-se o entendimento de uma educação para a sexualidade, fundamentada apenas em órgãos, hormônios e doenças que devem ser prevenidas, para uma educação na qual os/as estudantes se reconheçam como sujeitos de suas sexualidades, e isso vai além de determinações biologicistas que reduzem a sexualidade a normas - relações heterossexuais, por exemplo - e a controles comportamentais - como Cuide-se, Use camisinha. Isso implica reconhecer os sujeitos, a quem estamos educando sexualmente, não como sujeitos universais, mas que individualmente vivem suas sexualidades no sentido amplo de suas existências, ou seja, hormônios, órgãos, corpos, prazeres, anseios, desejos, comportamentos, contexto sociocultural, elementos que atuam de forma integrada na constituição da sexualidade (SILVA; RIBEIRO, 2011, p. 529-530, grifos das autoras).

Há, também, a evasão pelo preconceito. A escola é um local muitas vezes hostil às diferenças. E muitos preferem a evasão e o silenciamento das discriminações “raciais, de gênero, de sexualidade, etc., as instituições escolares também contribuem para a perpetuação das desigualdades intra e extraescolares, incidindo, ainda que silenciosa e sub-repticiamente, na produção de destinos educacionais e ocupacionais desiguais” (JESUS, 2018, p. 15).

Os diferentes modelos familiares também são pontos importantes para discussões com os/as estudantes na realidade atual. É o que apontam as ocorrências 30 e 31, que ressaltam a importância de conhecer os diversos conceitos de família e refletir mais sobre gênero além da família nuclear, sendo que

o modelo ‘normal’ é a família nuclear constituída por um casal heterossexual e seus filhos. 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, 1997, p. 133, grifos da autora).

A ocorrência 36 evidencia uma educação que alcance a garantia do respeito pelos sujeitos de todas as orientações sexuais e identidades de gênero. E destacamos que a educação sexual pode ser “um mecanismo de regulamentação da sexualidade, aparece na justificativa dos PCN, através de estratégias dos campos da saúde e da biologia, para prevenir e controlar as DST, a contaminação por HIV, o abuso sexual e a gravidez indesejada” (RIBEIRO, 2002, p. 73). Sendo assim, entendemos que ainda é preciso introduzir explicitamente a temática no PPP das instituições de ensino e denunciar o currículo oculto.

A ocorrência 39 representa o apoio às campanhas, concursos e demais eventos que envolvam as lutas LGBT²², assim como as de ordem 40 e 42, que descrevem a importância da produção de materiais didáticos pedagógicos, considerando as comunidades LGBT. Esses materiais não são únicos das comunidades, mas acessíveis a todos e todas que passam por situações originadas nas diferenças, dando visibilidade e representatividade, bem como garantir a permanência de estudantes e profissionais da educação LGBT, respeitando a orientação sexual e identidade de gênero, inclusive, o uso do nome social.²³ Pois é

²² LGBT – “Originalmente a sigla significa Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis. Vista como uma forma reduzida da chamada comunidade homossexual, o ‘T’ pode ser entendido como uma referência aos sujeitos ‘trans’ (travestis, transexuais e transgêneros). Diferentes autores, comumente, usam a sigla LGBTTTTI (que, além de visibilizar todos os sujeitos trans, o ‘I’ refere-se aos intersexuais)” (SANTA CATARINA, 2014, p. 59).

²³ O decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016, dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta,

tarifa de todo professor e da equipe da escola estarem atentos, operando críticas sobre materiais didáticos, dando atenção ao modo como é tratada a noção da diversidade, que deve trazer sempre uma base de respeito às qualidades de cada ser humano. Tal crítica deve incluir decididamente o repúdio a materiais que tragam erros, preconceitos, difusão de atitudes discriminatórias, assim como a discussão de materiais que sejam, eventualmente, trazidos pela criança para a situação de sala de aula, e contenham incorreções. (BRASIL, 1997b, p. 67).

Assim, a partir do exposto sobre o indicador gênero, registramos a importância de analisar e interpretar criticamente documentos e materiais didáticos. Esse olhar crítico de docentes e supervisores escolares é fundamental na busca da compreensão do aporte legal para trabalharmos com segurança e tranquilidade na sala de aula e nas formações continuadas.

Identidade

Com relação ao levantamento do indicador identidade, encontramos sessenta e dois (62) indicadores, dos quais doze (12) fazem referência expressiva ao nosso objeto de estudo, os demais referem-se a identidades indígenas, quilombolas, históricas e da disciplina de Educação Física.

Quadro 13 – Indicador identidade na PC/SC (2014)

(continua)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
Identidade	2	Reconhecimento da diversidade de identidades e de saberes como condição político-pedagógica para o desenvolvimento da Educação Básica.	P. 27
	7	Ao abordar o tema diversidade não se pode restringi-lo aos grupos considerados excluídos, caracterizados como “os diferentes”, “os diversos”, ou seja, como aqueles que não atendem à norma ou ao padrão estabelecido a partir de uma identidade hegemônica como referência. A diferença está em todos nós! Somos pessoas únicas e em constante transformação num ambiente, também, em constantes transformações.	P. 54-55
	14	É para aqueles que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) diz ser obrigatório o ensino de seus conteúdos históricos nas escolas, quais sejam, os afro-brasileiros e indígenas; é para aqueles que as diretrizes encaminham formas específicas de ensinar, aprender e de organizar a escola, como é o caso dos indígenas, dos quilombolas, sujeitos do campo, sujeitos da educação especial que têm garantido o seu direito à educação e à acessibilidade por meio de atendimento educacional especializado as suas necessidades específicas; e também para aqueles que se reconstróem em seus direitos, em suas identidades , nos movimentos de direitos humanos, nas relações de gênero e na diversidade sexual.	P. 57

autárquica e fundacional. Sendo o nome social a designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida. (BRASIL, 2016).

(conclusão)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
	15	Para combater as inúmeras formas de discriminação ainda existentes, faz-se necessário combinar os pactos nacionais e internacionais de proteção aos direitos humanos com medidas e políticas que acelerem a construção de uma cultura de direitos em que se reconheçam as diferentes identidades , como processo de inclusão de grupos socialmente vulneráveis.	P. 57
	18	Uma Educação para Diversidade Sexual reconhece que, nos sujeitos LGBT, a identidade de gênero assume ainda mais importância na medida em que estão sujeitos a discriminações homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas e exclusão social.	P. 59
	19	Conforme orienta o PNDH 3 ²⁴ é preciso garantir, em todas as instituições públicas, o respeito à livre orientação sexual e à identidade de gênero das pessoas, e desenvolver políticas afirmativas e de promoção de uma cultura de respeito, favorecendo a visibilidade e o reconhecimento social desses sujeitos.	P. 59-60
	21-22	A Proposta Curricular de Santa Catarina centra-se no pressuposto de que o direito à educação para todos deve ser garantido por meio da efetivação de políticas contra formas associadas de exclusão, em especial aquelas motivadas por preconceito e discriminação de natureza étnico-racial, de orientação sexual ou de identidade de gênero, bem como, qualquer outra decorrente de conteúdos ou condutas incompatíveis com a dignidade humana. Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero passa pelo reconhecimento desses sujeitos e pelo seu direito a estar na Educação Básica.	
	23	Constatamos que o texto inicia com pressupostos teóricos para o trabalho de Educação Sexual, segundo os quais a sexualidade é apresentada como um conceito que ultrapassa a caracterização simplesmente biológica, para o entendimento de uma identidade construída na cultura e no meio social.	P. 60
	45	A escola considera e respeita as opções religiosas da sua comunidade escolar (profissionais da educação, estudantes e famílias), sem privilegiar nenhuma religião, independentemente de maioria ou minoria. Gestores escolares devem atentar para que ninguém seja menosprezado, discriminado ou excluído por causa da religião que crê e/ou pratica, e combater as expressões de racismo, homofobia e etnocentrismo, baseadas, respectivamente, na intolerância às religiões não-hegemônicas (africanas, afro-brasileiras, indígenas, espíritas, etc.) e demais identidades pessoais e/ou coletivas (LGBT, ciganos, etc.).	P. 89
	46	A Constituição Brasileira garante a todos a igualdade de direitos, ampliando os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas a sua universalidade, sem distinção de sexo, cor, etnia, credo, religião, classe social, nacionalidade, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, geração, condição física ou intelectual, origem, local de moradia, entre outras.	P. 89
	53	Desse modo, discriminações e preconceitos étnicos, culturais, religiosos, sexuais, de gênero, dentre outros, têm a oportunidade de ser problematizados na medida em que são abordados como elementos de aprendizagem, contribuindo para o conhecimento e respeito das histórias, identidades , memórias, crenças, convicções e valores de diferentes grupos religiosos e não-religiosos.	P. 146

Fonte: Produção da autora (2018).

²⁴ BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Brasília, DF: SEDH/PR, 2010a.

De maneira geral, este indicador trouxe apontamentos para a importância da compreensão, reconhecimento e respeito sobre a diversidade de identidades. Ressalta a importância da inclusão, enfatizando que somos seres humanos diferentes, consequentemente, temos um processo de constituição enquanto sujeitos diferentes. Da mesma forma, aprendemos de formas diferentes e somos seres sempre em transformação.

A ocorrência 2 realça que é preciso, na Educação Básica, existir o reconhecimento de identidades, pois estas “estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação” (LOURO, 1997, p. 27). Assim, a sétimo refere-se à diversidade para todos e todas, pois somos seres humanos singulares e diferentes, e estamos em transformação, assim como também somos singulares, vindo ao encontro da visão de mundo pautada pelo MHD, que fundamenta este trabalho. Mais: esse entendimento também vem ao encontro do que Paulo Freire considera sobre o inacabamento humano.

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 2013, p. 25).

As ocorrências 14, 15, 19, 20 e 21 remontam para a garantia de direito à identidade nas relações de gênero e diversidade sexual, à defesa das ações afirmativas. E, nesse sentido, combater as discriminações e enfatizar o reconhecimento das diferentes identidades e implementação de políticas públicas de prevenção à evasão escolar que são motivadas pelo preconceito. Assim como a 18, que preza por uma educação para a diversidade sexual e para a identidade de gênero. Nesse processo,

se deve buscar uma forma de educar combatendo o preconceito, a discriminação, a violência, ajudando a desenvolver no(a) nosso(a) aluno(a) uma consciência crítica e reflexiva, visando a auxiliar na construção de uma sociedade livre da opressão, na qual todos tenham o direito de exercer a cidadania plena (MELO *et al.*, 2011, p. 78).

Isso vem ao encontro de uma educação democrática. A “educação democrática, portanto, não visa preparar para uma ação futura, mas sim propiciar experiências de convívio com a diferença e abrir espaço para que os alunos possam agir e se revelar como indivíduos (subjetivação)”. (PENNA, 2016, p. 55).

Consequentemente, uma educação verdadeiramente democrática e que visa ao respeito às diferentes identidades é um entendimento que vai ao encontro também da Declaração dos Direitos Sexuais, porque “reconhece que a orientação sexual, identidade de gênero, expressões de gênero e características físicas de cada indivíduo requerem a proteção dos direitos humanos” (WAS, 2014). Por isso, problematizar temáticas sobre sexualidade, gênero e educação sexual nos ambientes escolares pautadas num paradigma emancipatório pode contribuir para ressignificar essas relações e compreensões, superando o entendimento de sexualidade, violência, preconceito e discriminações como formas naturalizadas, banalizadas e abusivas de tratamento com os outros (ABRAMOVAY, 2004).

A ocorrência 23 destaca que na educação sexual é preciso entender além do caráter biológico, também a identidade como uma construção social e cultural. Cabe ressaltar que a educação sexual tem a ver

com o direito de toda pessoa de receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também, com o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores sobre tudo que é ligado ao sexo (FIGUEIRÓ, 2004, p. 15).

Isso porque nenhum “ser vivo, além dos seres humanos, é capaz de dar sentidos, para além do biológico, à questão da sexualidade” (MELO *et al.*, 2011, p. 29).

A ocorrência 45 ressalta a necessidade do respeito pelas diversas identidades pessoais, o combate ao racismo, à homofobia e ao etnocentrismo existentes nas relações de intolerância religiosa, as religiões de origem não hegemônicas. Logo, segundo a Lei nº 10.639, de 2003, “torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”, possibilitando, dessa forma, o conhecimento da cultura e das contribuições do povo africano para o Brasil. Destacamos, então, a importância do gestor escolar ter consciência crítica sobre a riqueza da diversidade, do mundo plural, que assim como a Supervisão Escolar é uma profissão que pode se tornar responsável pelo estímulo a uma formação continuada emancipadora e crítica aos docentes.

Por sua vez, a ocorrência 46 anuncia que a Constituição Brasileira preza pela igualdade de direitos incluindo a não distinção de identidade de gênero ou demais intolerâncias discriminatórias, e, em seu artigo 6º, dispõe que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Reforçando, a ocorrência 53 que, além de abordar o respeito

pelas identidades, valores de diferentes grupos, demonstra a importância dos profissionais da Supervisão Escolar para a formação continuada de professores/as para destrinchar essas temáticas. Também encontramos uma referência à cidadania quando anuncia o respeito a todas as identidades, crenças, valores, conforme preconiza o artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, [...]” (BRASIL, 1988). Desta forma, percebemos que o documento aponta fortemente para as normas que regem o país e que, conseqüentemente, apoiam a educação sexual em uma perspectiva emancipatória, de liberdade, de dignidade.

Igualdade

Com relação às análises do indicador igualdade, encontramos 33 ocorrências, dos quais definimos que 13 fazem referência expressiva ao nosso objeto de estudo. Ressaltamos que o restante se refere à igualdade de raça e etnia, às pessoas com deficiência, aos trabalhadores do campo, desigualdades entre escolas urbanas e do campo, contudo, constituem discussões também consideradas de extrema importância na área da Educação e que devem estar contempladas em documentos oficiais.

Quadro 14 – Indicador igualdade na PC/SC (2014)

(continua)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
Igualdade	1	Nesse sentido, é preciso que os envolvidos no processo de elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, ao refletirem sobre a organização curricular que desejam, delineiem não só os conceitos a serem contemplados nas atividades de ensino e educação, como também as estratégias para sua apropriação e as que viabilizam o direito à igualdade de condições de acesso ao conhecimento e permanência para todos os sujeitos na escola, incluindo-se os adultos e idosos e priorizando os de zero a 17 anos.	P. 31
	2	Os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois, direta ou indiretamente, o tratamento igualitário, e estão em consonância com a temática da igualdade social.	P. 55
	5	Outra atualização necessária é enfatizar o caráter da co-educação permanente, em toda a Educação Básica, em todas as áreas e em todos os componentes curriculares a fim de que a igualdade nas relações de gênero se torne uma realidade na Formação Integral de nossas crianças e jovens.	P. 61
	9	Gradativamente, essas pessoas vão intensificando sua participação e atuação na sociedade, forjando mudanças atitudinais e reafirmando o seu empoderamento no que diz respeito a sua condição humana de conviver com seus pares em igualdade de direitos.	P. 70

(conclusão)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
	18	E o diálogo principal necessariamente será com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social.	P. 76
	22- 23	g) Igualdade de direitos para acesso, permanência e aprendizagem na escola: A Constituição Brasileira garante a todos a igualdade de direitos, ampliando os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas a sua universalidade, sem distinção de sexo, cor, etnia, credo, religião, classe social, nacionalidade, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, geração, condição física ou intelectual, origem, local de moradia, entre outras.	P. 89
	24	A igualdade de direitos não pode ser confundida com a inclusão das minorias aos costumes e tradições hegemônicos, ao contrário, ao considerar todos estudantes e suas diferenças humanas, tornam-se necessárias a revisão e a reorganização curricular que considere que o sujeito, como cidadão pleno e integral, tem o direito de frequentar uma escola voltada para a diversidade e na diversidade, que oportunize convivências e vivências reflexivas em diversos espaços, tempos e grupos culturais plurais.	P. 89
	25	É imprescindível que os membros da escola conheçam as políticas públicas e os documentos políticos e legais, que garantem a igualdade de direitos para os grupos sociais excluídos, efetivem-se nas práticas pedagógicas e contribuam para tanto.	P. 89
	26	Ao se discutir o PPP da escola é de fundamental importância considerar que a igualdade de direitos pressupõe o direito à diferença.	P. 90
	29	Um exemplo de direito à igualdade na questão pedagógica é reconhecer a capacidade universal de aprender de todos como ponto de partida e compreender que existem diferenças nos processos de aprendizado dos estudantes.	P. 90
	30	Outro exemplo de direito à igualdade é trabalhar o conhecimento escolar a partir de uma visão intercultural, na qual diversos grupos sociais e culturais são contemplados em sua história, geografia, entre outras áreas do conhecimento. Garantir, também, o acesso e a permanência de estudantes e profissionais LGBT nos espaços educacionais em todas as etapas da Educação Básica e modalidades de ensino, combatendo a discriminação e o preconceito, respeitando a orientação sexual e identidade de gênero e o uso do nome social.	P. 90
	31	Ainda, considera-se que esse processo deve ser alicerçado na compreensão de que a Educação Física escolar é um dos espaços democráticos para a apropriação de conhecimento sobre a <i>cultura corporal de movimento</i> a partir de valores tais como a inclusão, a solidariedade, a igualdade , a alteridade, e o reconhecimento e respeito às diferenças.	P. 108

Fonte: Produção da autora, 2018.

As ocorrências 1, 2, 5, 9, 22, 23 e 24 remetem à igualdade como condição de acesso ao conhecimento por todos. Trata-se de um tratamento igualitário e social. Apontam que os componentes curriculares, desde que reestruturados, podem promover a igualdade das relações

de gênero integralmente. Destacam também a importância da igualdade de direitos na convivência humana e na permanência na escola por ser um direito constitucional, reforçando as necessidades de vivências e convivências reflexivas em diversos espaços e grupos. Não é a adaptação daquele sujeito ao *status quo*, mas a transformação paradigmática educacional que a sociedade precisa, logo, respeito à cultura dos outros.

O indicador 25 evidencia a importância de que todos os profissionais da escola reflitam criticamente sobre os documentos legais e as políticas públicas que visam a garantir a igualdade. E, assim, ao conhecer, poderão, talvez, defender e lutar por uma educação democrática e, conseqüentemente, uma educação sexual com vistas à emancipação. Nessa direção, acentuamos a importância da compreensão que os profissionais da educação precisam ter sobre o direito à igualdade de acesso e permanência, bem como da luta contra a desigualdade social, étnica, de classe, de gênero, de orientação sexual. Pois valores e atitudes em relação à sexualidade podem e devem ser ressaltados em um “clima de debate, no qual, porém, devam ser enfatizados os valores humanos básicos, quais sejam: a liberdade e a integridade pessoal, a consideração pelos outros e a igualdade entre homens e mulheres” (FIGUEIRÓ, 1998, p. 127-128).

A ocorrência 18 destaca o diálogo como promotor de uma pedagogia crítica e emancipatória que preze pela justiça e igualdade social. Assim, o “diálogo é condição essencial de sua tarefa, a de coordenar, jamais influir ou impor” (FREIRE, 1967, p. 4, grifos do autor) e o “ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem” (FREIRE, 1967, p. 7). Portanto, o diálogo é o princípio para uma educação verdadeiramente libertadora, assumindo, por conseguinte, a educação uma prática baseada na liberdade, na proposta da pedagogia crítica e na emancipação de sujeitos.

Assim, podemos afirmar que é uma preocupação de todos e todas serem conhecedores das legislações. O indicador 26 destaca a importância de se discutir no PPP das instituições de ensino o direito à diferença. Ainda, vem ao encontro do que a PC/SC (2014) propõe quando esclarece “que os direitos sexuais protegem os direitos de todas as pessoas na plena realização e expressão de sua sexualidade, usufruindo de sua saúde sexual, desde que respeitados os direitos do próximo” (WAS, 2014).

Já a ocorrência 29, ressalta a importância de compreender que cada estudante é único e que devem ser respeitadas as suas diferenças diante do processo de aprendizagem. Por isso, a necessidade de inclusão de “atividades e de situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, diversificadas em função das diferenças pessoais e culturais” (PERRENOUD, 2001, p. 36) pode contribuir na capacidade de estudantes serem e fazerem mais. Por isso

“superar a situação opressora [...] implica no reconhecimento crítico, na razão desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais” (FREIRE, 1987, p. 18, grifo do autor).

A ocorrência 30 expressa a importância de existir igualdade para que estudantes e profissionais da educação que pertençam ao grupo LGBT possam nos espaços escolares permanecerem, sem discriminação e com respeito, livres de preconceitos. O “preconceito é um ato contra o princípio da igualdade, preconizado na Constituição brasileira. Este viola o direito da individualidade da pessoa” (LEÃO; DOESCHER; RIBEIRO, 2014, p. 48). Por fim, a trigésima primeira manifestação relata que a Educação Física deve ser ministrada abrindo-se para o respeito às diferenças, à igualdade, solidariedade, assim como enfatiza o artigo 5º da Constituição Federal.

Prazer

O indicador prazer aparece uma única vez no documento e não remete ao prazer sexual, mas aos aspectos da brincadeira como sendo prazerosa nos primeiros anos de Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Visa a desenvolver valores, afetos e saberes essenciais para o enriquecimento de atividades que necessitam de concentração, colaborando com a aprendizagem efetiva e – por que não? – prazerosa. Nesse sentido, destacamos que o prazer não apenas tem relação com o gozo encontrado nas relações de prazer sexual. Como afirma Silva (2009, p. 32), a “sexualidade refere-se não somente às capacidades reprodutivas do ser humano, como também, ao prazer. Ela é a própria vida, pois envolve, além do corpo, a história, os costumes, as relações afetivas e a cultura”. Isso desmistifica o caráter e a conexão do prazer ao sexo.

No que se convencionou denominar como Educação Infantil, assim como nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o brincar, o jogar e o manipular materiais são essenciais para desencadear a aprendizagem prazerosa, para o aprendizado da área de Ciências da Natureza e Matemática, envolvendo conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidado e atenção, seriedade e riso, efetivos para o desenvolvimento integral da criança (SANTA CATARINA, 2014, p. 158).

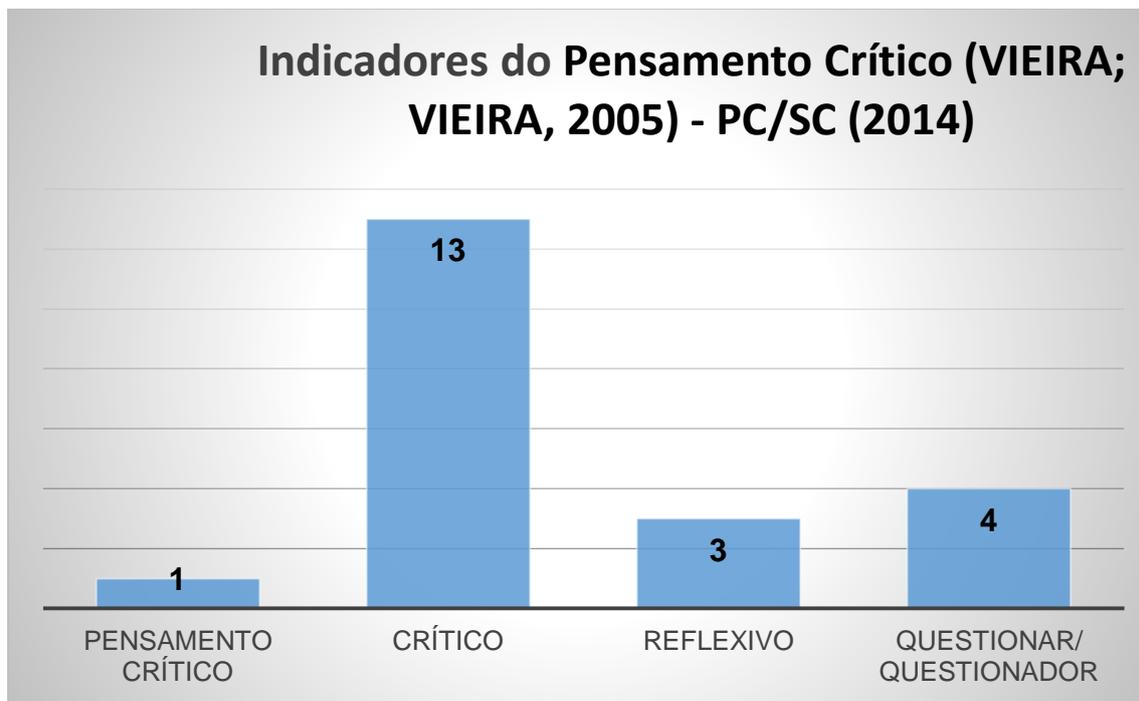
Ao elucidarmos a importância do lúdico na brincadeira na Educação Infantil, ressaltamos o processo de ensino-aprendizagem de forma descontraída e prazerosa, em que o prazer se contempla no aprender e na formação do ser humano como ser integral – logo, sempre sexuado. Nessa ótica, portanto, a sexualidade é entendida como indissociável da vida humana,

pois engloba “sentimentos, relacionamentos, sensualidade, prazer, erotismo, direitos, deveres, sexo, enfim o ser humano em sua plenitude, em sua totalidade” (MELO *et al.*, 2011, p. 28).

3.1.2 Trabalhando os indicadores pautados no pensamento crítico

Proseguimos nosso trabalho agora analisando os indicadores originados da abordagem FA²IA (VIEIRA; VIEIRA, 2005), pois que acreditamos que nortearão os possíveis subsídios para uma educação crítica e reflexiva. Neste sentido, o gráfico a seguir demonstra a quantidade de vezes em que os indicadores: **pensamento crítico, crítico, reflexivo, questionar/questionador**, surgem na PC/SC de 2014.

Gráfico 3 – Indicadores do pensamento crítico em Vieira e Vieira (2005), na PC/SC (2014)



Fonte: Produção da autora, 2018.

Dessa forma, a partir do gráfico, daremos prosseguimento à busca da interpretação dos dados dos indicadores, continuaremos dispendo individualmente nos próximos subtópicos, explicitando os que possuem expressividade ao objeto de estudo.

Pensamento crítico

O indicador refere-se ao pensar crítico de crianças e adolescentes. De modo geral,

o indicador está voltado explicitamente para a Educação Ambiental e o texto traz a possível circunstância de mudança para a sociedade – mais justa e igualitária. Assim, “a Educação Ambiental para a atualidade requer um **pensamento crítico** e inovador, permitindo mudanças na sociedade numa perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o conhecimento” (SANTA CATARINA, 2014, p. 66, grifo nosso). Consideramos que para se viver em um mundo mais sustentável, com uma ação humana consciente, comprometida com atitudes que respeitem o meio ambiente e toda a diversidade, para se construir um mundo mais justo e igualitário precisa-se compreender que a

educação é um dos veículos a partir do qual a humanidade pode alcançar a formação de sociedades sustentáveis. Imaginar a construção de um mundo melhor desconectado da educação é viver uma ilusão, já que ela viabiliza a integração da pessoa à realidade, dotando-a de capacidade para produzir conhecimentos e gerar mudanças, formando o cidadão para atuar no e com o mundo (MARCOMIN, 2014, p. 105).

Ressaltamos que, mesmo tratando-se exclusivamente da comunidade quilombola, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, é preciso

considerar os princípios de uma formação ampla, o etnodesenvolvimento, a sustentabilidade socioambiental e o respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das comunidades quilombolas e suas diferenças sociais, regionais políticas, econômicas e culturais (BRASIL, 2013, p. 453).

Nesse sentido, registramos a importância deste documento em expor que o pensamento crítico é um dos elementos necessários às mudanças em sociedade, inclusive na relação ser humano e natureza.

Crítico

O indicador foi encontrado 13 vezes, porém, utilizaremos 9, pois possuem valor expressivo ao objeto de estudo. O quadro a seguir demonstra esses indicadores e na ordem de páginas que aparecem no documento.

Quadro 15 – Indicador crítico na PC/SC (2014)

(continua)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
Crítico	2	Exercitar a diversidade como princípio formativo requer não apenas conceber as datas comemorativas pelo seu contexto histórico e crítico como um fato social, mas, sobretudo, a	P. 87

(conclusão)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
Crítico		contextualização da diversidade no decorrer de todo processo formativo.	
	3	A formação do sujeito a partir do contato com artefatos de diferentes culturas possibilita o conhecimento relacional de si próprio, a vivência de diferenças, a potencialização do senso crítico , a reflexão sobre o sentido de pertencimento, além do conhecimento de novas culturas e história de outros povos.	P. 102
	5	Um olhar crítico sobre a <i>estética</i> dentro da Educação Física é crucial, pois neste momento histórico o corpo recebe uma hipervalorização, contexto no qual o <i>belo</i> é visto como mercadoria, lucro.	P. 111
	6	A ação pedagógica das Ciências Humanas contribui para que os sujeitos escolares tornem-se leitores críticos das relações socioambientais, políticas, econômicas, culturais, entre outras, que marcam o seu entorno, ampliando sua capacidade de reconhecer seus problemas e, acima de tudo, responder de forma participativa às questões e desafios presentes no cotidiano.	P. 141
	7	Cabe às instituições educativas subsidiar o entendimento do fenômeno religioso (Fórum Nacional Permanente Do Ensino Religioso, 2009) a partir do conhecimento das culturas e tradições religiosas e não-religiosas (ceticismo, ateísmo e agnosticismo, entre outras) presentes no convívio social dos sujeitos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos , capazes de compreender as diferentes vivências, percepções e elaborações relacionadas ao religioso, que integram o substrato cultural da humanidade.	P. 146
	8	O estudo e o exercício da postura filosófica contribuem para que os estudantes, em seu processo de educação integral, desenvolvam atitudes questionadoras , tais como reflexão, análise crítica , investigação rigorosa e argumentação lógica; a comunicação oral e escrita voltada à elaboração do conhecimento; a habilidade do diálogo que exige reconhecimento e respeito ao outro – o exercício da alteridade (BUBER, 2009); a compreensão de conceitos filosóficos e a capacidade de aplicá-los em sua reflexão crítica sobre as situações que vivencia; a percepção crítica da realidade, empregando conhecimentos provindos de diferentes áreas do saber, aprimorando sua compreensão do mundo; o posicionamento crítico e questionador diante da sociedade em que vive e o comprometimento com ações que a tornem mais inclusiva (VEIGA-NETO, 2011), demonstrando autonomia de pensamento.	P. 147
	9	Constituem-se no próprio processo de aprendizagem e representam a história do sujeito, crítico , livre, responsável e consciente dos seus direitos e deveres (SANTA CATARINA, 2001).	P. 161
	10	Considerando os conhecimentos espontâneos do estudante e cotejando-os com a racionalidade científica à medida que o sujeito da aprendizagem avança no percurso formativo, a Física contribui para a formação de um sujeito crítico , capaz de perceber e entender os fenômenos do seu entorno e de desenvolver um encantamento com o descortinar do mundo natural e tecnológico promovido pela produção científica ao longo da história.	P. 166
	11	O caráter crítico , histórico e cultural de nossos pressupostos não se traduz neste texto em mera expressão teórica do que se pretende cumprir, mas, sobretudo em proposições de ações, para as quais a escola é o território central.	P. 172

Fonte: Produção da autora, 2018.

De maneira geral, podemos registrar que a criticidade é um forte elemento no documento. Engloba importantes reflexões, como, por exemplo, sobre a realidade nacional; sobre as diferentes histórias, culturas e características de cada povo e região; sobre a compreensão e o respeito às diversidades, incluído aí as de crenças; sobre a formação de cidadãos participativos socialmente e capazes de solucionar problemas e interpretar a realidade. E isso pode refletir, conseqüentemente, na contextualização crítica e valorização das diversidades durante a vida escolar dos/as estudantes, ou seja, na compreensão da diversidade como um princípio formativo com vistas à formação de uma cidadania plena. Nesse ótica, é possível defender uma educação que vise a uma “conexão com a promoção do pensamento crítico, de modo a ajudar cada um a agir criticamente e a intervir socialmente nas tomadas de decisão e na resolução de problemas de âmbito local, regional, nacional e até mesmo mundial” (TENREIRO-VIEIRA, 2014, p. 30).

A ocorrência de ordem 2 destaca que a diversidade deve ser contextualizada histórica e criticamente não apenas em datas comemorativas. Compreendemos que a formação

é produto das relações sociais e de produção, e a escola, espaço institucionalizado onde também existe parte dela, é fruto de tais relações. Dessa forma, não foi essencial, inicialmente, mas um luxo, porque foi concebida para atender aos interesses de uma determinada classe, a dos dirigentes. Por ter em sua gênese esse corte de classe e não da totalidade social, a escola tende a descolar-se da sociedade, ao mesmo tempo em que reflete suas contradições (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1.059).

Nesse contexto, temos as ocorrências 3 e 6, que ressaltam que a convivência com várias culturas torna possível vários conhecimentos, o que pode reforçar o sentido de pertencimento de cada pessoa humana, exaltando o senso crítico e a reflexão. Sendo assim, a pluralidade de conhecimento e o pertencimento de cada pessoa pode contribuir para o pensar criticamente, reconhecendo e enfrentando os desafios do cotidiano racionalmente e o suficiente para ter autonomia e pensar por si.

Compreendemos a ação pedagógica como espaço necessário para uma formação crítica, para que no momento de ler um texto, documento ou informação, os sujeitos possam estabelecer relações, sejam elas sociais, políticas, econômicas, que possam fazê-las com propriedade e autonomia, reconhecendo contradições e, quem sabe, ação participativa com argumentos sólidos e eficazes. Cabe, portanto, aos docentes colaborar com a construção de saberes que “promovam a formação das crianças/alunos para uma sociedade cada vez mais diversificada e exigente, reconhecendo a importância do pensamento crítico quer para o desenvolvimento do indivíduo quer para o desenvolvimento social” (MARCHÃO;

HENRIQUES, 2015, p. 57-58).

Sublinhamos, ainda, que a ocorrência 5 reflete o universo da estética ligada à Educação Física. De acordo com Silva (2001, p. 33), a partir da “Filosofia que podemos decodificar a abrangência da sexualidade em suas singulares características estéticas e éticas passando, é claro, pela análise de base material e econômica que são, de fato, socialmente construídas e culturalmente determinantes” (SILVA, 2001, p. 33). Por isso, especificamente pelo olhar material e econômico, essa ocorrência também vem ao encontro da vertente pedagógica consumista e quantitativa pós-moderna cunhada por Nunes (1996), pois o corpo é tratado como objeto de lucro e, com a dimensão sexualidade, é visto como mercadoria sexual.

Discutindo os indicadores da ordenação 7, 8 e 9, percebemos que fazem menção à formação crítica de cidadãos, no âmbito religioso. Relacionando com a dimensão da sexualidade, Silva (2001, p. 59) salienta que “a trajetória da religião, da ciência e do trabalho, na história da humanidade, estiveram sempre ligadas ao universo do sexo e da sexualidade ou, melhor dizendo, numa atitude mais ousada, pode-se afirmar que a história da cultura é a própria história da sexualidade”.

Logo, o documento ressalta a importância de se desenvolver atitudes questionadoras, reflexivas e críticas nos/as estudantes, inclusive no âmbito religioso. A capacidade de analisar vivências e desenvolver autonomia de pensamento, ou seja, conseguir analisar criticamente o impacto desses conhecimentos na vida dos cidadãos pode contribuir na formação crítica – tanto de discentes como de docentes. A “colaboração entre professores e alunos, bem como a promoção de pensamento(s) e atitudes reflexivos e críticos [são] capazes de conduzir à passagem da consciencialização à conscientização e de tornar o aluno um pensador e sujeito ativo” (RODRIGUES; PESSOA; AMADO, 2015, p. 295, grifos dos autores)

E ainda faz referência às diretrizes para a organização da prática escolar na Educação Básica, que já apresentava uma história de sujeito crítico. Desta forma, é partindo de “uma História das Ciências enquanto elemento para compreender as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, localizando a ciência histórica e culturalmente, influenciando e sendo influenciada pela sociedade na qual está inserida”, (VISSICARO, SANTOS, 2015, p. 430).

Na décima vez que o indicador cita a disciplina de Física como uma promotora do sujeito crítico, capaz de compreender melhor o mundo natural e tecnológico. Já na 11 afirma ser a escola o meio para ações com características críticas e não como uma mera teoria existente e inquestionável na proposta curricular. Desta forma, compreendemos que a aprendizagem é percebida como um “processo vivido em múltiplas interações, de natureza social e cultural, cabendo aos contextos educativos e escolares organizar e gerir oportunidades facilitadoras da

construção dos diferentes conhecimentos – pessoais, sociais, acadêmicos e culturais” (MARCHÃO; PORTUGAL, 2014, p. 98).

Ainda, ressaltamos que o pensamento crítico na educação é um “desafio que envolve um acordo sobre a natureza das capacidades do pensamento crítico, um trabalho sobre as disposições do pensador crítico, as áreas de aplicação/transferibilidade, as estratégias de ensino e a avaliação dos resultados da aprendizagem” (DOMINGUEZ *et al.*, 2015, p. 7-8). E esse desafio intensifica-se porque o método tradicional e neoliberal de ensino ainda se faz muito presente em nosso país, especialmente por sua reprodução acrítica e proposital.

Reflexivo

Seguimos agora com o indicador reflexivo e suas interpretações. Foram encontrados três vezes, como retrata o quadro a seguir:

Quadro 16 – Indicador reflexivo na PC/SC (2014)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
Reflexivo	1	É de se imaginar que, no lugar em que os sujeitos se constroem reflexivos , se façam presentes as tensões e os conflitos próprios de quem se propõe a pensar o mundo.	P. 68
	2	Nessa relação em que o processo reflexivo é tão importante quanto o produto artístico,	P. 100
	3	Considerando, ainda, a <i>semiose</i> , nas relações entre <i>sociointeração</i> e <i>representações de mundo</i> , no que diz respeito ao universo das Artes importa ter presente que as linguagens possibilitam diversas maneiras de o sujeito manifestar-se e desenvolver-se como ser integral em suas diferentes dimensões: um ser social, cultural, histórico, político, ético, cognitivo, afetivo, sensível e reflexivo .	P. 114-115

Fonte: Produção da autora, 2018.

A partir deste documento, a reflexão é vista como parte do desenvolvimento integral do sujeito. A reflexão, para ser verdadeira e autêntica, é a que se propõe refletir “sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que a consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa” (FREIRE, 1987, p. 40). Nesse sentido, a primeira ocorrência remete à reflexão como um processo que pode levar a conflitos, ou seja, inquietações próprias para aqueles que se atrevem a pensar o mundo e suas especificidades. Algo extremamente necessário, pois, como afirma Melo (2001, p. 270, grifo da autora), “se não conseguimos ler com consciência o mundo, como estamos no mundo como pessoas e profissionais?”.

Essas tensões e conflitos originados do pensar o mundo podem contribuir para autorreflexões críticas, bem como na compreensão, pelo indivíduo, de sua constituição enquanto sujeito no mundo, visto que, segundo Freire (1987, p. 12), quando os seres humanos se entendem sujeitos podem sentir-se “desafiados a desvelar os segredos de sua constituição, a partir da construção de suas palavras – também construção do seu mundo” (FREIRE, 1987, p. 12).

E, por último, a 3ª ocorrência ressalta a importância da reflexividade e da formação integral, especificamente no universo das Artes.

Questionar/questionador

Foram encontrados 4 vezes, dos quais destacaremos a primeira e a segunda vezes em que ocorre, sendo que a terceira e a quarta já foram contemplados no indicador crítico, conforme quadro 11 apresentado anteriormente.

Quadro 17 – Indicador questionar/questionador na PC/SC (2014)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
Questionar/ questionador	1	A partir do conceito de alteridade, ainda, o estudante tem a possibilidade de identificar, problematizar e compreender, dentre outras, as diversas manifestações religiosas do seu contexto social e cultural, questionar preconceitos, discriminações e processos de exclusão e desigualdades motivados por crenças e/ou intolerância religiosa ou de outra ordem.	P. 150
	2	Mesmo o uso adequado de um telescópio para identificar planetas e visualizar as crateras da Lua, conduz o estudante a questionar sua visão de mundo, permitindo a possibilidade de uma nova orientação no espaço astronômico por um novo modelo explicativo.	P. 169

Fonte: Produção da autora, 2018.

A primeira ocorrência refere que os/as estudantes podem desenvolver determinados comportamentos por meio da alteridade. De acordo com Abbagnano (2007, p. 34), a alteridade é a capacidade de “colocar-se ou constituir-se como outro”. Ou seja, num primeiro momento, processo importante para que os/as estudantes sejam capazes de se colocar no lugar do outro e desenvolvam o respeito, especificamente neste caso, sobre as manifestações religiosas.

Na contribuição de Ruiz (2003), o conceito de alteridade

é a referência primeira e concomitante a constituição da própria identidade. O outro não é alguém posterior à configuração da pessoa, senão que constitui a condição de possibilidade para sua existência. A alteridade aparece como um paradoxo que estabelece um distanciamento racional, une e separa o sujeito do objeto. A alteridade

não é uma opção do ser humano, mas uma condição de possibilidade para existir como pessoa (RUIZ, 2003, p. 56).

Nessa perspectiva, o conceito de alteridade também contribui para que os/as estudantes, ao vivenciarem esse processo de constituição da própria identidade e pensamento racional, sejam capazes de questionar preconceitos, discriminações, exclusões, desigualdades, religiosas ou de qualquer ordem, promovendo, assim, o apreço pela dignidade e igualdade do ser humano. E entendemos que

promover uma maior igualdade de oportunidades e de participação é uma das finalidades das instituições educativas, contudo, são reconhecidas pelos/as docentes inúmeras dificuldades no desenvolvimento deste trabalho. Educar para a cidadania, equacionando as questões de género enquanto prioridade e condição essencial para chegar a uma cidadania efetiva feita de escolhas sem preconceitos sexuais, é (ainda) uma dimensão lacunar nas práticas educativas (CARDONA; UVA; PISCALHO, 2015, p. 252).

Por meio da segunda vez que ocorre o indicador compreendemos que é possível conduzir o estudante ao questionamento, por meio das atividades e ações pedagógicas que instiguem o pensamento – em todas as áreas do conhecimento. Assim, acreditamos que uma “atenção para com aspectos que configuram as práticas com as estratégias de ensino e a atmosfera de sala de aula, dimensões estas que devem ser coadjuvantes de práticas de ensino promotoras do pensamento crítico” (TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2000, p. 54) possam contribuir para que docentes proporcionem novas interações e práticas que potencializem o ato de questionar.

3.2 A ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (2017)

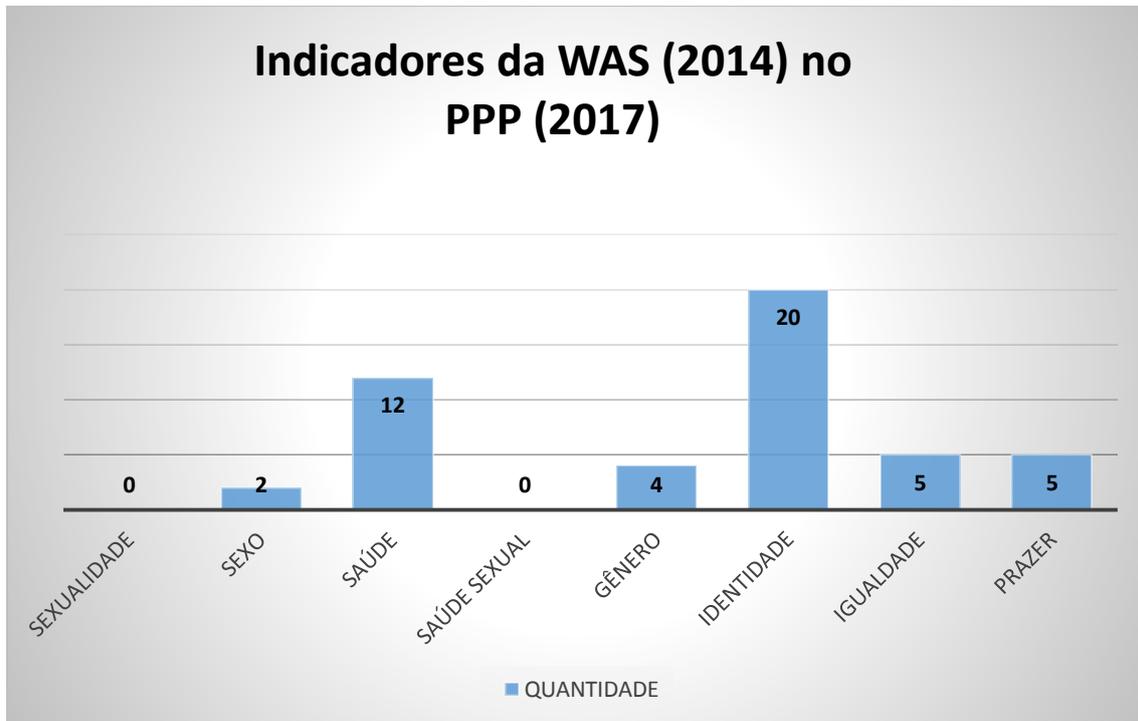
Aqui, realizaremos a análise do PPP de uma escola de um município de Palhoça. Com este documento pretendemos encontrar subsídios que elencam a possibilidade de uma abordagem crítica e uma educação sexual emancipatória e verificar como esses processos estão impressos em seu texto.

3.2.1 Trabalhando os indicadores pautados na Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014)

Seguimos com as análises dos indicadores definidos e encontramos no PPP a seguinte incidência: **sexualidade, sexo, saúde, saúde sexual, gênero, identidade,**

igualdade e prazer. Destacamos que o referido PPP é composto por: apresentação, introdução, objetivos, marco referencial, recursos humanos, organização escolar, marco doutrinário, marco operacional e as referências bibliográficas. Além de um total de dezoito anexos.

Gráfico 4 – Indicadores da Declaração dos Direitos Sexuais no PPP (2017)



Fonte: Produção da autora, fundamentada na Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014) e PPP (2017) do município em estudo.

Partindo deste gráfico, daremos prosseguimento à análise e interpretações referenciais dos indicadores. Como anteriormente, cada indicador será analisado individualmente nos próximos subtópicos, a partir da análise categorial temática (BARDIN, 2014), explicitando os que possuem expressividade e relevância ao objeto de estudo.

Sexualidade

Ao pesquisar no PPP (2017), é possível observar, como resultado, que a palavra “sexualidade” não aparece em seu texto.

Sexo

O indicador sexo aparece duas vezes no texto do PPP (2017), porém apenas uma

possui relevância para a pesquisa.

O referido PPP cita um projeto, intitulado “Projeto um Mundo para Todos, 4ª Kizomba, 2012”, cujos objetivos específicos são: “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, evitando-se qualquer posição discriminatória baseada em diferentes culturais, de classe, crença, **sexo**, etnia ou outras características individuais ou sociais” (PPP, 2017, p. 4, grifo nosso). Percebemos que esse rico e autêntico projeto visa a colaborar com o rompimento de preconceitos e discriminações em prol da pluralidade sociocultural e social.

Relembramos, todavia, que o indicador sexo, a partir da Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014), é entendido como um direito à igualdade e não discriminação, sem distinção,

seja raça, etnia, cor, sexo, linguagem, religião, opinião política ou outra qualquer, origem social ou regional, local de residência, características, nascimento, deficiência, idade, nacionalidade, estado civil ou familiar, orientação sexual, identidade e expressão de gênero, estado de saúde, situação econômica, social ou outra qualquer (WAS, 2014).

Ainda, destacamos novamente que o indicador sexo não é sinônimo de sexualidade, mesmo que o “sexo seja parte integrante da sexualidade, ele, na maioria das vezes, refere-se à parte biológica do indivíduo, isto é, nomeia, principalmente, o que se refere aos aparelhos reprodutivos do homem e da mulher” (CARVALHO *et al.*, 2012, p. 10).

Saúde e saúde sexual

O indicador saúde sexual não foi encontrado no texto deste documento.

Para o indicador saúde, encontramos 12 ocorrências, dentre estas, 7 evidenciam relevância referente ao objeto de estudo. Apresentamos a seguir os dados analisados.

Quadro 18 – Indicador saúde e saúde sexual no PPP/2017

(continua)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
Saúde	1	Tendência esta, que vem sendo desenvolvida por meio dos conteúdos curriculares, juntamente com os temas transversais: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde , orientação sexual, trabalho e consumo, e temas locais.	P. 8
	6-7	Referências Sobre a Saúde : No caso de suspeita de alguma doença, os pais deverão procurar um órgão de saúde para avaliação médica.	Anexo 6 – p. 3

(conclusão)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
	8	Promover e realizar reuniões periódicas com a Gestão Escolar, enfocando aspectos pedagógicos, alimentação e saúde , para assegurar o desenvolvimento social, físico e emocional das crianças.	Anexo 8 - p. 3
	9	Informar à escola qualquer problema de saúde visando ao atendimento imediato do aluno;	Anexo 8 - p. 29
	11	Conscientizar o aluno da importância de seu papel como cidadão, distinguindo direitos e deveres para uma melhor qualidade de vida diferenciando as diversas realidades ambientais, onde a saúde , o lazer, o lixo, a proteção à natureza, sejam destaque fundamental nesse processo de sensibilizar, compreendendo que eles são essenciais, na medida em que podem influir diretamente nas condições do habitat dos animais, reduzindo a pressão sobre o ecossistema e as espécies.	Anexo 12
	12	“Conhecer a realidade da sala de aula e pátio da escola para busca coletiva de soluções (desperdício ou economia de papel, destino correto do lixo, torneiras abertas ou fechadas, lanche saudável ou prejudicial à saúde , preservação das árvores ou destruição, etc.)”.	Anexo 12

Fonte: Produção da autora, 2018.

Relembramos que a saúde é um direito social garantido na Constituição Federal de 1988, descrito no artigo 6º, como mencionado anteriormente. De maneira geral, observou-se que neste documento o indicador saúde remete mais especificamente aos cuidados no cotidiano sobre a saúde dos/as estudantes, a importância da alimentação saudável e a saúde como elemento de direito para todos os cidadãos e cidadãs, inclusive na relação humanos e natureza – o que é expresso pelo indicador 11, ao se referir ao “Projeto de saída de estudos TAMAR: O meio ambiente e as tartarugas marinhas”.

Diante de alguma suspeita, reforça que pais e/ou responsável precisam dirigir-se à Unidade de Saúde e procurar ajuda médica. Também, refere-se a doenças infectocontagiosas, neste caso, o responsável pelo estudante deve levar uma declaração ou atestado médico para que esse estudante possa fazer a recuperação dos estudos e não sejam as faltas registradas no sistema do Programa de Combate à Evasão Escolar (APOIA²⁵), como ausência sem justificativa, e para não haver a perda da vaga. Também, aos estudantes que fazem uso de antibiótico, nebulização, as medicações serão realizadas pelo/a professor/a com receita médica e dentro do prazo de validade. O PPP (2017) alerta ainda para a vacinação e as campanhas, e para possíveis efeitos colaterais, como febre, inchaço, irritação. Também relata que a higiene é

²⁵ O APOIA foi lançado em março de 2001 pelo Ministério Público de Santa Catarina (MPSC), o programa foi escolhido pelo Ministério da Educação como modelo para o país e mereceu o destaque da ONU na divulgação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 2002 no Brasil (SANTA CATARINA, 2018).

de responsabilidade dos pais e responsáveis, incluindo o tratamento de assaduras e cuidado com insetos como o piolho (PPP, 2017).

A ocorrência 1 enfatiza os PCN, que orientam para que os trabalhos relacionados aos temas transversais sejam desenvolvidos por todas as áreas do conhecimento. E, aí, está incluída, portanto, a saúde, pois existe uma necessidade de “conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva” (BRASIL, 1997b, p. 6). E os temas transversais são apresentados como os norteadores, lanternas que também iluminarão os trabalhos da instituição.

O indicador saúde, desta forma, dirige-se à necessidade de o/a supervisor/as escolar, constantemente, reunir-se com o corpo docente, pais e demais membros da comunidade escolar realizando encaminhamentos para a promoção da saúde dos estudantes. Também, como já mencionado, remete aos pais a responsabilidade de comunicar a escola a situação de saúde do estudante, genericamente. Como destaca a Emenda Constitucional nº 65, de 2010, no artigo 227, é dever da família,

da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2010b).

Sendo assim, percebemos que o cuidado com doenças e medicamentos é muito citado, mas há uma escassez de ações voltadas à saúde sexual. Não é apresentada explicitamente a preocupação com outras situações, como gravidez, IST, aborto, abusos, violência sexual ou demais violências. Estas informações importantes não são mencionadas e fazem parte da saúde integral, física, mental, psicológica e cognitiva dos/as estudantes. Estes são elementos que precisam ser melhor elucidados no texto do documento analisado, pois são muitas as inquietações que afligem, “tanto no campo da educação quanto no da saúde, contribuindo, em especial, a preocupação com problemas que vêm atingindo os jovens de todo o planeta, como: saúde sexual e reprodutiva, a gravidez precoce, o aborto inseguro e as DST e Aids” (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 32).

Logo, trabalhar a saúde sexual nas instituições de ensino, além de ser um direito fundamental previsto em nossa Carta Magna, também representa ações que visam à saúde mental, pois a “saúde mental é a integração dos aspectos sociais, **somáticos**, intelectuais e

emocionais de maneira tal que influenciem positivamente a personalidade, a capacidade de comunicação com outras pessoas e o amor” (MELO *et al.*, 2011, p. 30, grifo da autora).

Gênero

O indicador gênero aparece quatro vezes, porém, duas incubem-se do conceito de gênero literário, ligado à Língua Portuguesa. As outras duas apresentam-se em um contexto voltado para o respeito às diferenças, que incluem as diferenças de gênero, descritas no quadro a seguir.

Quadro 19 – Indicador gênero no PPP/2017

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
Gênero	1	[...] possibilitar condições ao educando, além dos conhecimentos essenciais para a inserção social, deve-se instaurar capacidades como: aprendizagem permanente, reflexão crítica sobre a função social, realizar ações com responsabilidade individual e social, participar do trabalho e da vida coletiva, colocar-se de forma solidária, respeitar as diferenças, valorizar as diversidades étnicas, culturais e de gênero , acompanhar de forma dinâmica as mudanças sociais, enfrentar e propor soluções originais de forma a utilizar os recursos metodológicos, sob princípios científicos, tecnológicos e sócio- históricas.	P. 40
	2	Trabalhar diariamente o respeito à diversidade étnica, cultural e de gênero .	P. 44

Fonte: Produção da autora, 2018.

As ocorrências apontam para a importância de existirem interações sociais entre os estudantes a fim de deflagrar a reflexão crítica que os fará pensar sobre sua ação social enquanto cidadãos e cidadãs, além de compreender as diversidades de gênero, respeitar as diferenças, ser mais fraterno e solidário, pois

entendendo gênero fundamentalmente como uma construção social – e portanto histórica – teríamos que supor que essa pluralidade significaria admitir não apenas que sociedades diferentes teriam diferentes concepções de homem e mulher, como também no interior de uma sociedade essas concepções seriam diversificadas. Conforme a classe, a religião, a raça, a idade, etc., além disso seria admitir que os conceitos de masculino e feminino se transformam ao longo do tempo (LOURO, 2000, p. 2, apud MELO *et al.*, 2011, p. 119).

Desta forma, problematizar gênero está ligado à construção social e histórica, à sociedade diversificada, à transformação existente no conceito de masculino e feminino e, por conseguinte, é preciso proceder com respeito na luta incansável pela dignidade. Nessa direção,

um dos objetivos das Nações Unidas está relacionado à igualdade de gênero e ao empoderamento de mulheres e meninas,

Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte
 Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos
 Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas
 Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais
 Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública
 Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, como acordado em conformidade com o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de Ação de Pequim e os documentos resultantes de suas conferências de revisão
 Realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso a propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais
 Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres
 Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis (ONUBR, 2018).

A segunda ocorrência ressalta a importância de se trabalhar diariamente com os/as estudantes sobre o respeito às diversidades, incluindo a de gênero. Compreendemos que, para trabalhar essa diversidade criticamente, precisamos entender a educação sexual sempre presente, consciente ou não, nas instituições de ensino e problematizar propostas de projeto que visam a estimular essas discussões, numa perspectiva de motivar reflexões críticas sobre a temática. No Brasil, “nas últimas duas décadas, como o alargamento do regime democrático e a crescente visibilidade da diversidade de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras” (SEFFNER; PICCHETTI, 2014, p. 67), essa temática esteve mais presente nas políticas públicas. Contudo, atualmente, trabalhos que valorizem e prezem pelo respeito às diversidades estão sendo reprimidos e podem se tornar práticas educativas de resistência.

Identidade

Este indicador foi registrado 20 vezes no documento pesquisado. Apresentaremos o quadro a seguir que esmiuçar as 11 ocorrências que trazem contribuições efetivas para nosso trabalho.

Quadro 20 – Indicador identidade, recorte e localização no PPP (2017)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
Identidade	1	[...] A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Resolução CNE/CEB, 2009, p. 1).	P. 54
	4	Buscar sua identidade no cotidiano da instituição de Educação Infantil adquirindo feições próprias;	Anexo 8, p. 10
	5	Princípios Norteadores para a Prática na Educação Infantil: Brincar, Cuidar, Autonomia, Identidade , Interação, Eixos norteadores, tais como: 1º eixo movimento, expressividade, equilíbrio e coordenação; 2º Eixo: Música; 3º eixo: Artes visuais; 4º Eixo: Linguagem Oral e Escrita; 5º Eixo: Natureza e Sociedade; 6º Eixo: Matemática; 7º Eixo: Práticas da Inclusão. P. 19 anexo 8.	Anexo 8, p. 19
	11	Resgatar o respeito ao Hino Nacional como dever cívico e cultural entendendo-o como símbolo da identidade nacional e homenagem ao povo, à pátria.	Anexo 18
	12	A função: Os símbolos nacionais como a bandeira e o hino transmitem o sentimento de união nacional, buscam mostrar a soberania de um país, e têm a função de representar a identidade de uma nação, ou seja, sua história, seus valores, suas riquezas, seu povo.	Anexo 18
	13	Já sabemos que o hino busca mostrar a soberania, a identidade , a história, os valores, as riquezas de um país. Mas o que isso significa isso? Vamos fazer essa reflexão respondendo às seguintes questões: (Oralmente)	Anexo 18
	14	Quem constrói a história, a cultura, os valores, a identidade de uma nação?	Anexo 18
	15	Que valores, atitudes, símbolos, etc. representam a identidade do povo brasileiro?	Anexo 18
	16	Compreendendo o Hino: <i>Vamos refletir sobre o que diz nosso Hino e entender que identidade nacional é representada nele. (ver Hino nos livros)</i>	Anexo 18
	17	Reflexão sobre o significado do hino: (Debate – mesas em círculo) <i>Após termos compreendido a letra do nosso Hino, e sabendo que sendo um símbolo nacional ele tem o objetivo de representar a identidade, a história, os valores, as riquezas, da nossa nação; vamos refletir: (Oralmente)</i>	Anexo 18
18	Produção de Texto: Que valores, atitudes, símbolos, etc. representam, caracterizam a identidade nacional atualmente?	Anexo 18	

Fonte: Produção da autora, 2018.

O documento faz alusão à Educação Infantil e à construção da identidade pessoal e coletiva; quando este estudante brinca, imagina, fantasia, interage com o outro, elaborando suas próprias estruturas de conhecimento. Neste sentido, a brincadeira não somente pode possibilitar a imaginação, a fantasia e a interação com o outro, mas também é preciso “compreender a brincadeira como a atividade principal num contexto histórico cultural sobre a criança, significa

essencialmente entender como a sociedade concebe suas crianças através da história” (PASQUALINI, 2004, p. 12).

De maneira geral, as ocorrências ressaltam a importância da instituição de Educação Infantil trilhar caminhos que conduzam à sua identidade própria, bem como à identidade nacional, além de considerar a comunidade que está inserida, o currículo, suas limitações e contribuições com a interação das crianças. Reporta-se aos eixos norteadores da prática da Educação Infantil e compreende-se que a Educação Infantil é um ambiente propício para que “as crianças sejam fortalecidas e estimuladas em seus processos imaginários. [...] se faz necessário permitir que troquem fantasias, experiências, valores, que possam liberar sua criatividade, aprendendo a viver a infância de forma respeitosa e digna” (SANTANA, 2008, p. 43). Nesta perspectiva, podem desenvolver a autonomia, a identidade, o cuidado e as descobertas.

Igualdade

O indicador igualdade foi encontrado em cinco momentos no documento, mas três serão analisados, conforme apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 21 – Indicador igualdade no PPP/2017

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
Igualdade	1	Interativa – A proposta pedagógica é fiel à afirmativa de que o conhecimento é resultante da interação do homem com o meio. A interatividade traduz-se em manipulações, coletas, pesquisas, debates, incentivando sempre os procedimentos de cooperação, respeito, segurança, autonomia, pautada em direitos humanos, fundamentada nos princípios de dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do estado, democracia na educação e sustentabilidade sócio-ambiental.	P. 38
	2	Pessoas com deficiências são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.	P. 60
	5	A Educação em Direitos Humanos tem por finalidade promover a educação para mudanças e transformações sociais e é fundamentada nos seguintes princípios: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do estado, democracia na educação, transversalidade vivenciada e globalidade e sustentabilidade sócio-ambiental.	Anexo 15

Fonte: Produção da autora, 2018.

O documento PPP (2017) menciona uma proposta pedagógica baseada na

promoção do conhecimento por meio da interação do ser humano com o meio. Podemos citar a interatividade por meio de manipulações, coletivas, pesquisas, debates que incentivem a cooperação mútua, assim como respeito, a segurança e a autonomia baseada nos direitos humanos e nos princípios de dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, que visa a promover uma sociedade, mais justa, igualitária e democrática. Nessa direção, a discriminação positiva favorece pessoas que estão em situação de desvantagem, colocando-as em uma posição menos desigual. Sendo assim, as

políticas de discriminação positiva podem contribuir para a construção da igualdade de gênero, pois consideram as diferenças de gênero e as relações de poder existentes entre homens e mulheres, de forma a construir mecanismos que possam neutralizar as diferenças e com isso atingir a igualdade – não apenas na lei, mas sobretudo a de direitos (LUZ; CARVALHO; CASAGRANDE, 2009, p. 199).

Ainda, destaca o documento em estudo, que mesmo as pessoas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, quando integradas essas barreiras, tais pessoas podem estar impedidas de uma ação ativa na sociedade, por isso a necessidade de igualdade de condições. Neste sentido, sabemos que há uma falta de informação crítica e científica sobre sexualidade devido aos medos, preconceito e tabus, implicados na temática. Portanto,

pessoas, com diferentes deficiências ou não-deficientes, crescem desprovidas de informação sobre sexo, mergulhadas em um processo de educação sexual deficitário e inadequado e carentes de experiências erótico-afetivas na infância e adolescência. As relações familiares e sociais da pessoa com deficiência, em geral, se caracterizam por isolamento, segregação e controle comportamental excessivo, gerando dependência e insegurança e limitando a possibilidade de crescimento pessoal e social (MAIA, 2006, p. 34).

Destacamos a importante contribuição do PPP, pois as deficiências também se relacionam com a afetividade e sexualidade sendo seres sexuados. Como afirma Maia (2006, p. 36), muitas pessoas com deficiências sofrem repressão sexual, porém isso não pode eliminar as “emoções e necessidades sexuais. [...] São desprovidas de informações e de orientação sexual, e é essa desinformação geral dos deficientes e de seus familiares que estimula o preconceito que alimenta a restrição ao direito a uma vida sexual, livre, plena e satisfatória”.

A ocorrência de ordem 5 faz alusão a uma educação voltada para os Direitos Humanos. O documento está fundamentado na educação para mudanças e transformações sociais e nos princípios que evocam a dignidade, igualdade, valorização das diversidades, assim como a democracia. Logo, reafirmamos que

toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (Artigo 26) (DUDH, 1948).

Também a Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014, p. 01) reconhece que esses direitos “são baseados na liberdade, dignidade e igualdade inerente a todos os seres humanos e incluem o compromisso de proteção contra danos”, afirmando ainda “que a igualdade e não discriminação são fundamentais à proteção e promoção de todos os direitos humanos”.

Prazer

O indicador foi encontrado 5 vezes e nenhum remete-se ao prazer sexual, mas ao prazer de outros âmbitos da vida. E elencamos 4 para desenvolver as análises, conforme apresentado no quadro 18.

Quadro 22 – Indicador prazer no PPP (2017)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
Prazer	1	Para construir um projeto, o professor precisa ter claro que não há temas previamente estabelecidos na área da Educação Infantil, é a partir das observações, reflexões (e conhecimentos) que o professor faz sobre as crianças, que passa a compreender que para elas o mundo envolve afeto, prazer (e desprazer), fantasias, brincadeiras e movimento, poesia, ciências, artes plásticas e dramáticas, linguagem, música e matemática, num aspecto onde elas também possam dormir, acordar, tomar banho de sol, se molhar, se secar, tomar banho, conviver com a natureza, crescer, brincar conviver com diferentes adultos e crianças de várias idades, ficar sozinhas comer, amar, ficar brava e, manifestar os diferentes movimentos e emoções, com isso, precisa escutar e observar atentamente o grupo de crianças nos acontecimentos, nas situações e nas experiências vivenciadas por elas.	P. 57
	2	Estimular nos alunos o prazer pela leitura, motivando-os para a frequência e utilização da biblioteca ao longo da vida.	P. 75
	4	O presente projeto buscará desenvolver no aluno, o gosto pela leitura, a habilidade de se expressar oralmente ampliando o vocabulário, e o prazer de ler.	Anexo 13
	5	As histórias infantis são ferramentas pedagógicas de grande aceitação entre as crianças, pois abrem espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender, interpretar a si própria e à realidade, tornando, assim, incentivadoras da leitura desde muito cedo.	Anexo 18

Fonte: Produção da autora, 2018.

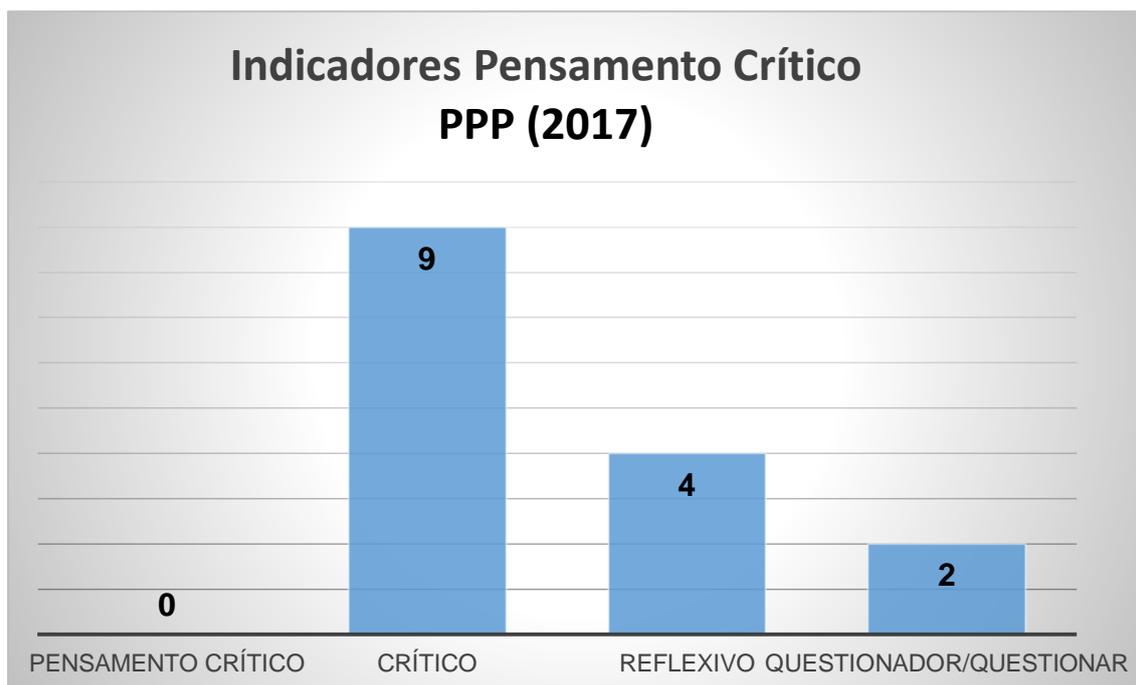
A primeira vez menciona a produção de projetos realizados pelos docentes da Educação Infantil, destacando a importância de construir um planejando que contemple a compreensão do mundo infantil por meio de vivências afetivas que envolvam prazer nessas relações, na imaginação, na criação, na fantasia, no ser criança. Pois é na Educação Infantil que aventamos possibilidades de pesquisar instrumentos para fertilizar a imaginação das crianças, ou seja, fortalecer essa habilidade humana que constitui o principal instrumento de criação” (SANTANA, 2008, p. 20). Nesta perspectiva, “trata-se, principalmente, de criar nas aulas (especialmente de Educação Física) um ambiente lúdico, desafiador e criativo”, (SANTANA, 2008, p. 20).

As ocorrências de ordenação 2, 4 e 5 referem-se ao prazer no gosto pela leitura. A instituição possui, inclusive, um projeto chamado de “Mala Viajante: Um passeio pelo mundo mágico da leitura”, referindo-se ao prazer de ler. A biblioteca escolar também faz a mesma referência quando ressalta o conto de histórias infantis que envolvem as crianças no mundo da imaginação, no prazer de ler com alegria e emoção. Desta forma, “entendemos que as histórias agem sobre a imaginação; aquele que ouve histórias associa as imagens aos eventos narrados” (SANTANA, 2008, p. 72).

3.2.2 Trabalhando os indicadores pautados no pensamento crítico

A partir da elaboração dos indicadores em Vieira e Tenreiro-Vieira (2005), encontramos as incidências, no referido PPP, de: **pensamento crítico, pensamento reflexivo, espírito crítico, posicionamento questionador, abertura de espírito**, os quais são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 5 – Indicadores do pensamento crítico no PPP (2017)



Fonte: Produção da autora, 2018.

E, a partir deste gráfico, nos subtópicos seguintes damos sequência à análise dos últimos indicadores.

Pensamento crítico

O indicador pensamento crítico, conforme gráfico 5, não foi encontrado no texto do documento PPP (2017), mas o indicador crítico isoladamente sim, conforme apresentamos em seguida.

Crítico

Ao buscar pelo indicador crítico, obtivemos como resultado 9 ocorrências, que são apresentados no quadro abaixo.

Quadro 23 – Indicador crítico no PPP (2017)

(continua)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
Crítico	1	Promover o processo ao conhecimento por meio de práticas pedagógicas, pautadas na educação em direitos humanos, visando ao desenvolvimento integral dos educandos, para que se tornem cidadãos criativos, críticos , éticos, participativos e solidários.	P. 11

(conclusão)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
	2	O intuito é a liberdade de expressão, o espírito crítico , a autoestima elevada e direito à educação formal, de qualidade e competência pedagógica.	P. 11
	3	Transformadora – A proposta tem, por objetivo principal, preparar para a transformação social, incentivando a construção de um cidadão crítico que entende e cumpre seus deveres e luta por seus direitos e direitos coletivos, por uma outra forma de relações sociais, justas e igualitárias.	P. 37
	4	O educador atualizado orienta seu aluno, na construção de seu conhecimento. Muitas vezes aprendendo e ensinando, trocando experiências, formando cidadãos críticos , reflexivos, interagindo com as informações.	P. 38
	5	Deseja-se, em nossa escola, despertar o senso crítico , impulsionando os educandos a buscar novas alternativas de vida, a consciência de ser sujeito de sua história.	P. 53
	6	Sendo assim, a instituição escolar não pode ficar alheia a essas mudanças sociais e muito menos resistir a elas, mas fazer o uso consciente e crítico da ferramenta tecnológica, especialmente no ensino, até porque, se os professores não acompanharem o ritmo da sociedade, podem transmitir informações e conteúdos obsoletos.	P. 72
	7	A leitura contribui na formação dos cidadãos, possibilitando a transformação em sujeitos críticos e usuários competentes de informações.	P. 74
	8	Acreditando que “contação de histórias” é uma das formas de incentivo para o desenvolvimento integral da criança, pois quem ouve histórias desenvolve capacidades como o entendimento e compreensão e, com certeza, tornar-se-á um leitor crítico .	Anexo 13
	9	Formar cidadãos críticos abertos ao diálogo, à tolerância, à compreensão e ao respeito ao próximo, dispostos a promover transformações sociais necessárias, através da vivência dos Direitos Humanos na escola.	Anexo 15

Fonte: Produção da autora, 2018 (grifos nossos).

Após a aglutinação das ocorrências do indicador no quadro 19, constatamos que, de modo geral, o texto enfatiza a formação para o exercício pleno da cidadania, assim como almeja uma prática pedagógica que desenvolva a criticidade tanto dos/as docentes como dos/as discentes. A primeira vez que o indicador aparece está ligado ao objetivo geral do PPP (2017, p. 11): “Promover o processo ao conhecimento por meio de práticas pedagógicas, pautadas na educação em direitos humanos, visando ao desenvolvimento integral dos educandos, para que se tornem cidadãos criativos, críticos, éticos, participativos e solidários”. Neste texto, podemos constatar que, além de garantir a possibilidade de uma educação democrática, também visa a assegurar uma educação holística.

É possível perceber a preocupação em promover o conhecimento e que as práticas pedagógicas sejam voltadas aos direitos humanos e à formação de cidadãos e cidadãs críticos.

Visa à promoção do pensamento crítico, estimulando as habilidades mentais dos estudantes para também serem leitores críticos. Destacamos que “as habilidades de um pensador crítico são por isso intelectuais investigativas, analíticas e questionadoras, de especular ideias, conceitos, argumentos, etc., são habilidades em que se treina o ler, escrever e pensar, e são todas técnicas mentais” (CANAL, 2014, p. 126, grifo do autor).

A ocorrência na ordem 2 apresenta uma abordagem democrática do seu espaço escolar para crianças, jovens e adultos. Remete à possibilidade do desenvolvimento pleno e ao respeito às diferenças. Sendo assim, sem quaisquer tipos de discriminação, visa a promover uma vivência libertadora, que priorize a competência dos profissionais da educação. Desenvolver o espírito crítico dos estudantes é um “conjunto de disposições de pensamento crítico [que] traduz o que o autor designa por espírito crítico, isto é, uma tendência, compromisso ou inclinação para agir de forma crítica” (VIEIRA, 2015, p. 212).

As ocorrências na ordem 3 e 4 objetivam promover a construção de um cidadão crítico e consciente. Apontam que professor/a em busca da atualização do conhecimento, por meio de troca de experiências e da interação com a informação, pode contribuir para a formação crítica e democrática, sendo assim, “o cidadão de uma democracia deve ser capaz de sustentar debates abertos sobre questões e tópicos, de ponderar argumentos complexos, de estabelecer concussões e actuar sobre elas” (TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2000, p. 15). Nesta perspectiva, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p. 24).

Na quinta vez que o indicador crítico aparece, remete ao senso crítico, significando a necessidade de uma “formação de alunos bem instruídos e com senso crítico e analítico, que resulte não só no sucesso escolar, mas na continuidade deste educando no convívio em sociedade” (RAMOS; PAIVA; ROITBERG, 2015, p. 296). Neste sentido, é possível despertar no estudante o senso crítico para a vida e para ser sujeito de sua história.

Na sexta vez, o indicador refere-se ao Programa de Tecnologias Educacionais, evidenciando o uso consciente da ferramenta tecnológica para acompanhar o ritmo de desenvolvimento da sociedade. Estas ferramentas tecnológicas não possuem somente a “gestão e desenvolvimento de competências digitais dos professores, como também se constitu[em] em si como um espaço de reflexão e de reconhecimento da possibilidade de infundir o pensamento crítico em tarefas propostas através do uso das novas tecnologias” (LOPES; VIEIRA; MOREIRA, 2015, p. 52).

No item que se destina à biblioteca escolar, encontramos o sétimo indicador posicionando a leitura como contribuição para o desenvolvimento da criticidade e para o uso

competente da informação. Isso vem ao encontro do que Canal (2014) afirma sobre o pensador crítico possuir habilidades que o constituem como sujeito que desempenha suas formas de manipular processos lógicos, capacidades de análise, avaliação e construção lógicas de argumentos que podem contribuir para desenvolver o raciocínio.

No anexo 13 do PPP, encontramos a ocorrência 8 referente ao projeto “Mala viajante: um passeio pelo mundo mágico da leitura”, realçando a leitura como vetor importante para existirem leitores críticos. E quando o indicador aparece pela nona vez, já no anexo 15, refere-se ao projeto “Educação em direitos humanos”, que reforça a importância da formação crítica e do estímulo ao diálogo. É o que vem ao encontro do que propõe Freire (2005) ao afirmar que para uma educação verdadeiramente crítica e libertadora, é necessário o estímulo ao diálogo. Consequentemente, visamos à compreensão e respeito ao próximo em busca de uma possível transformação social.

Reflexivo

O indicador reflexivo foi encontrado quatro vezes, porém analisaremos três – o primeiro já foi mencionado no subtópico crítico, na ocorrência 4.

Quadro 24 – Indicador reflexivo no PPP (2017)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
Reflexivo	2	A avaliação é um elemento dinâmico, reflexivo e que visa a identificar os avanços e dificuldades presentes no processo de aquisição crítica do conhecimento historicamente produzido.	Anexo 8 p. 20
	3 e 4	Nesse novo modelo de sociedade, que busca uma cidadania cada vez mais ampliada, temos que ser capazes de ser reflexivos e, ser reflexivo implica realizar constantes autocríticas, de se tornar alguém individual e, ao mesmo tempo, que saiba viver em sociedade.	Anexo 15

Fonte: Produção da autora, 2018.

O indicador que aparece na ordem 2 remete à avaliação como sendo dinâmica e reflexiva, com função de identificar os avanços e dificuldades dos estudantes, bem como compreender a importância da avaliação formativa, pois ela tem “evoluído em sua concepção, preservando sua promessa mais solene: provocar e orientar a regulação do ensino e da aprendizagem” (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010, p. 797). Desta forma, desenvolver conhecimentos, pois é por meio da avaliação que

avalia-se a credibilidade de afirmações ou outras representações, que são considerações ou descrições da percepção, experiência, situação, juízo, crença ou opinião de uma pessoa; assim como avaliar a força lógica das relações inferenciais atuais ou pretendidas, entre afirmações, descrições, perguntas, ou outras formas de representação (PEREIRA; ALICH, 2015, p. 95).

É necessário ter consciência de que as habilidades mentais que exigimos nas avaliações devem ser coerentes com as habilidades que estimulamos em sala de aula. Ou seja, se queremos “cobrar” determinadas habilidades de pensamentos nas avaliações, devemos estimulá-las durante as aulas. Logo, a avaliação deve ser coerente com a postura e prática pedagógica dos docentes.

Além disso, a avaliação não deve ser punitiva. Podemos romper com sua impressão negativa, porque a avaliação pode representar um processo além de simples aferições sobre o conteúdo trabalhado. A avaliação pode ser um meio de “privilegiar, nomeadamente a capacidade de comunicação e de cooperação com outros, a capacidade de aplicação dos conhecimentos, a resolução de problemas práticos e a capacidade de decidir e agir com autonomia” (TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2000, p. 20).

Nos indicadores de ordem 3 e 4, encontra-se um projeto que visa à educação para os direitos, destacando a importância da autocrítica. Compreendemos que para viver em sociedade é importante refletir e entender o pensamento crítico como uma prática reflexiva e consciente que também promove o olhar para si. Logo, uma autorreflexão, um processo de autoconhecimento.

Questionador/questionar

Utilizamos dois indicadores – questionador e questionar –, pois possuem grande vulto para a pesquisa e os apresentamos por meio do quadro a seguir.

Quadro 25 – Indicador questionador/questionar no PPP (2017)

Indicador	Ocorrência	Excertos	Páginas
Questionar /questionador	1	Saber conviver com a diversidade não é uma tarefa fácil, porque nos desafia a questionar constantemente nossos valores, a rever posicionamentos e a incorporar novas crenças àquelas já existentes e muitas vezes cristalizadas dentro de nós.	Anexo 15
	2	Conhecer, analisar, questionar refletir sobre as questões sociais que alteram e prejudicam nossa sociedade.	Anexo 15

Fonte: Produção da autora, 2018.

Inicialmente, registramos que a primeira ocorrência relaciona-se diretamente ao

indicador crítico analisado anteriormente, ao referir-se ao processo de autocrítica. Assim, o ato de questionar nossos valores diante da diversidade, revendo crenças e costumes pode contribuir na luta contra discriminação e o preconceito. Compreendemos que a “imposição de padrões fixos e a intolerância com a diversidade têm gerado discriminação, ódio, preconceito e violência – questões que não contribuem nem para o desenvolvimento humano, tampouco para o social de uma nação” (FERREIRA; LUZ, 2009, p. 40).

A ocorrência 2 evidencia a necessidade de nos autoquestionarmos sobre ações sociais – e delas não estão desvinculadas nossas próprias ações – que possam prejudicar o bem-estar da sociedade, como, por exemplo, a reprodução inconsciente de atitudes machistas, racistas, homofóbicas, bem como qualquer outro tipo de ação/comentário que estimule e/ou reproduza preconceitos, estereótipos, violências e discriminações – sejam de etnias, raça, classe, gênero ou orientação sexual. É diante do desejo de querermos construir “uma sociedade e uma escola mais justas, solidárias, livres de preconceito e discriminação, [que] é necessário identificar e enfrentar as dificuldades que temos tido para promover os direitos humanos e, especialmente, problematizar, desestabilizar e subverter a homofobia” (JUNQUEIRA, 2009, p. 13).

É preciso que professores/as desenvolvam “atividades que levem os/as alunos/as a se questionarem e a dialogarem entre si, é fundamental para trabalhar preconceitos e estereótipos de gênero” (CARDONA; UVA; PISCALHO, 2015, p. 255). Desta forma, é de suma importância que os/as estudantes consigam conhecer, analisar, avaliar e questionar estas questões excludentes que prejudicam a sociedade e promovem a sua segregação. Por isso, o/a supervisor/a escolar crítico pode promover ambientes em que a disseminação de saberes e conhecimentos prezem por atitudes solidárias, amorosas e respeitadas, resgatando a importância de “promoverem ações que forneçam a profissionais da educação diretrizes, orientações pedagógicas e instrumentos para consolidarmos uma cultura de respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero” (JUNQUEIRA, 2009, p. 7). Nesta perspectiva, percebe-se o quanto um corpo docente pode desenvolver trabalhos que se reportem aos direitos humanos e à educação democrática para toda a comunidade escolar.

3.3 RESULTADOS

Chegamos aos resultados significativos e válidos ao objeto de estudo. Neste sentido, executamos aqui uma forma compilada para apresentar os resultados obtidos, a partir do quadro a seguir.

Quadro 26 – Resultados alcançados – WAS

(continua)

Documento orientador	Indicadores	PC/SC (2014)	PPP (2017)
WAS (2014)	Sexualidade	O documento contempla a sexualidade desde a representação que se dissipou ao longo dos tempos quanto à concepção biológica, até lembrar o quanto a mídia pode nos apresentar a sexualidade como um produto a ser consumido, mas também mostra que a reprodução é uma escolha de cada ser humano. Assim, o indicador é importante para elucidar que a sexualidade é algo normal, faz parte de todos/as. Sabendo que o documento é público e um norteador de ações pedagógicas, logo, representa para a educação escolar a segurança de que docentes e demais profissionais trabalhem a temática por estarem amparados por um documento com validade em toda a jurisdição do estado de Santa Catarina e nortear todo o país, indo ao encontro do que já havíamos mencionado no memorial e nas categorias <i>a priori</i> .	O indicador não foi encontrado no documento.
	Sexo	Observamos a importância de se respeitar o outro, de reduzir preconceitos e discriminações provenientes do sexo de cada pessoa humana, que há diferenças biológicas entre os sexos na constituição hormonal, psicológica, estrutural, fisiológica, mas que não sejam motivos de exclusão ou qualquer tipo de violência. Ademais, destaca o sexo como além do sexo vaginal e recorda a existência de outras possibilidades de relações sexuais. Representa aos docentes a possibilidade de se trabalhar o respeito sem quaisquer distinções, isto é, com amparo do documento.	O indicador aponta para a existência de um projeto que vislumbra as questões socioculturais e desenvolve uma ação voltada às discriminações de etnia, sexo, crença ou qualquer preconceito, rompendo paradigmas estigmatizadores.
	Saúde sexual/saúde	O indicador saúde aponta para o cuidado com a saúde das mulheres, os aspectos reprodutivos, a preocupação para com IST e a falta de proteção em uma relação sexual que, além das infecções, pode gerar a gravidez. Representa, portanto, este indicador que devemos nós, professores/as e supervisores/as escolares trabalhar a saúde, a gravidez na adolescência, bem como o respeito pela diversidade sexual e aos direitos sexuais, reduzindo a vulnerabilidade desses jovens.	Encontramos, no indicador saúde, uma forte referência aos PCN. Ressalta a importância da Orientação Educacional com relação aos encaminhamentos de saúde, bem como alimentação saudável e o direito do cidadão à saúde descrito em projeto da instituição. Também há uma preocupação com o estudantes enfermos, que se estende da Educação Infantil até o Fundamental II. Cabe destacar que o termo saúde sexual não foi encontrado no texto do documento.

(continuação)

Documento orientador	Indicadores	PC/SC (2014)	PPP (2017)
WAS (2014)			Demonstra que há uma preocupação com a saúde, o que pode representar a saúde integral do ser humano.
	Gênero	Percebemos que a PC/SC (2014) representa uma quebra de tabus referente às questões de gênero, pois seu texto está voltado para uma educação que vise à diversidade nas relações de gênero, também demonstra a solidariedade na descoberta identitária, proteção às formas de ser mulher, assim como a igualdade pelas mulheres. O documento ainda se preocupa com os estudantes que se evadem da escola por conta de discriminações e preconceitos, representando este documento um caminho aberto ao diálogo a respeito das diversas constituições de família. Além de ser um marco diante da orientação para abordar as relações de gênero no PPP das instituições de ensino, ainda representa o apoio aos grupos LGBT e a permanência destes nas instituições escolares, bem como o uso do nome social, o respeito à identidade de gênero e orientação sexual.	O indicador gênero representa a importância de se respeitar e valorizar as diversidades. Além disso, a instituição pode reconhecer as dificuldades encontradas para trabalhar o preconceito, a violência a fim de promover o respeito.
	Identidade	Observamos uma proposta de respeito às diferenças, sem distinções, discriminações, homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas e exclusão social. Representa a valorização dos direitos humanos em relação à diversidade de identidades e o reconhecimento LGBT, e a sua prevenção da evasão, com políticas públicas contra a exclusão. Representa uma grande importância, pois as identidades são construção social e cultural, e sua história deve ser respeitada.	Temos, neste indicador, que a instituição realizou projeto tendo como referência o Hino Nacional, devido à obrigatoriedade da Lei nº 12.031, de 21 de setembro de 2009. ²⁶ E assim traz elementos da identidade de nação, as riquezas, povo, valores, história e cultura e, conseqüentemente, procura desenvolver o respeito pelo Hino Nacional. Há também a preocupação com a identidade da instituição. E a representação da Educação Infantil em seus princípios norteadores, bem como a importância da construção da identidade pessoal e coletiva.

²⁶ Em 21 de setembro de 2009, foi aprovado o Projeto de Lei nº 12.031 que determina a obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino básico (BRASIL, 2009).

(conclusão)

Documento orientador	Indicadores	PC/SC (2014)	PPP (2017)
	Igualdade	Observamos a reorganização curricular, reforçando direitos, valores, acesso e permanência de todos/as à escola, representando, assim, que todos/as são capazes de aprender. Também encontramos a importância do cidadão pleno e integral com direitos a ter profissionais qualificados e uma escola concededora dos documentos oficiais e do direito à diversidade, evidenciando que o documento orienta para ser ter uma visão intercultural, para que os mais diversos grupos sociais adentrem aos espaços educativos, demonstrando que o documento vem para representar todos/as e todas.	O indicador igualdade conduzem a pensar as transformações sociais que são de suma importância para a sociedade. Representa positivamente os direitos humanos, vislumbra o reconhecimento e a valorização dos seres humanos, principalmente no que tange às diferenças, em especial às pessoas com deficiência. Representa a luta e a busca por igualdade. Compreendemos a importância de todas as modalidades de educação. O documento ressalta a Educação Infantil como direito de todos e todas em promover, por meio da família, a igualdade, visando ao bem-estar social. Mas não devemos esquecer que a Educação Básica é composta também por Ensino Fundamental e Médio e que todas as modalidades merecem igual atenção e são direitos de todos/as.
	Prazer	O indicador prazer, através das brincadeiras na Educação Infantil, representa a importância de se brincar com prazer na infância.	Primeiramente encontramos o indicador prazer remetendo ao prazer de ler em dois projetos da instituição, também no planejamento da biblioteca escolar e no texto relativo à Educação Infantil. Representa a importância

Fonte: Produção da autora, 2018.

Quadro 27 – Resultados alcançados – pensamento crítico

(continua)

Documento orientador	Indicadores	PC/SC (2014)	PPP (2017)
Pensamento crítico (VIEIRA; VIEIRA, 2005)	Pensamento crítico	Observamos interfaces da educação ambiental, ser humano –ambiente, representando que a sociedade está em constante transformação e a importância de se preservar o meio ambiente interconectado com os seres humanos.	Não foi encontrado.
	Crítico	O indicador representa a referência à questão da diversidade, sendo esta dialogada durante o ano letivo de forma crítica e não apenas nas datas comemorativas. Também registramos que o contato com várias culturas pode exaltar o senso crítico. Assim, há	Destacamos que o documento faz referência desde seus objetivos a um cidadão crítico e com uma proposta de educação para os direitos humanos. Preza pela democracia, por uma educação livre de discriminações, com

(conclusão)

Documento orientador	Indicadores	PC/SC (2014)	PPP (2017)
		convergências entre a disciplina de Educação Física com a sexualidade humana quando está ligada à cultura e beleza estética do corpo. A importância da formação crítica como desenvolvidora de opinião e preparatória para o estabelecimento das relações de sentido uma leitura crítica. A formação religiosa crítica, como a referência a ações reflexivas, questionadoras e críticas. A disciplina de Física pode ser promotora da inserção do sujeito crítico no mundo tecnológico e natural. Evidencia a importância da escola como um local de ação crítica.	profissionais que estejam preparados para trabalhar em questões discriminatórias. Ainda, destaca o cidadão crítico como aquele que cumpre com seus deveres e faz valer seus direitos como os direitos coletivos em prol da justiça e da igualdade. O documento destaca a importância de professores/as em constantes atualizações para promover mais trocas de conhecimentos e interações ricas com os estudantes. Também ressalta a tecnologia, e que quando usada de forma crítica reverte em desenvolvimento para a sociedade. O documento ressalta a importância da leitura crítica para que o estudante obtenha a informação de forma competente, eficaz e confiável.
	Reflexivo	O indicador resulta na importância do processo reflexivo, podendo este ser construído e até comparado a uma ação artística. Representa a importância de fazer parte da formação integral do desenvolvimento do sujeito. Resulta também na necessidade de professores/as preparados para trabalhar e desenvolver a reflexão nos estudantes.	O indicador reflexivo remete à avaliação como um processo dinâmico e reflexivo em que o professor/a poderá refletir sua ação pedagógica para analisar seus (in)sucessos. Também destaca a educação voltada aos direitos humanos, revelando a possibilidade de se fazer autocríticas capazes de explicitar cada ser humano como único e capaz de conviver em sociedade.
	Questionar/ Questionador	O indicador aponta que questionar inicia-se contestando preconceitos e demais ações discriminatórias. E ainda a importância que representam as ações pedagógicas, que podem promover questionamentos.	O indicador questionar remete à importância de questionar nossos valores quanto à diversidade para evitar situações de preconceito e discriminação, bem como questionar ações que prejudiquem a sociedade.

Fonte: Produção da autora, 2018.

As reflexões organizadas permitem uma visão geral dos achados e das reflexões realizadas no trilhar do caminho, referentes aos indicadores da educação sexual emancipatória e do pensamento crítico encontrados nos documentos analisados.

As análises elucidaram carências e fragilidades, mas também vastas possibilidades de ações pedagógicas e algumas vezes pouco conhecidas por docentes. As análises apontam que os amparos legais contribuem para que o trabalho sobre sexualidade em sala de aula ocorra

de forma libertadora, científica e problematizadora, pelo suporte essencial que os documentos fornecem, assim norteiam uma ação didática progressista e menos repressora, mais humana e menos discriminatória, mais compreensiva e menos julgadora.

De modo geral, a PC/SC (2014) aponta para o diálogo a respeito de saúde, elenca a saúde da mulher como direito, para as políticas públicas, práticas seguras sexuais para todos/as independentemente do tipo de prática sexual, mas que todos/as possam ter acesso à prevenção de IST. Também faz alusão à saúde da mulher e seu direito reprodutivo como direito líquido e certo. Reforça, ainda, a vulnerabilidade de jovens em contraírem IST, como HIV e também a gravidez na adolescência. Assinala a educação do campo como uma política de educação de saúde, que enfatiza o diálogo e a reflexão crítica de saúde. Propõe reflexão crítica sobre a mídia e sua alusão ao corpo perfeito, além de sinalizar a Educação Física como possibilitadora de um trabalho responsável com a diversidade, com a proteção e prevenção aos direitos humanos.

Partindo do indicador sexualidade, especificamente na PC/SC (2014), foi registrado que ultrapassa os conceitos biológicos e fisiológicos, porque se trata de uma construção de identidade, cultura e sociedade – inclusive tratando-se de reprodução, pois esta deve ser uma escolha e não uma imposição. Dentro desta ótica, também há preocupação com os padrões estipulados de beleza estética pela mídia, numa relação de consumo e compra da boa forma física. Nesse sentido, reafirmamos a importância de se pensar a sexualidade como singularidade a ser trabalhada no currículo escolar.

Algo que ficou perceptível no PPP da instituição estudada é que não há indicadores de sexualidade e nem de pensamento crítico explícitos, portanto, deixam uma lacuna para trabalhar as temáticas, mas que implicitamente aparecem por meio dos demais indicadores pesquisados. Também percebemos que no PPP a Educação Infantil apresenta muitos elementos que remetem a uma educação sexual emancipatória. Assim, registramos a necessidade de que instituição de ensino que proveu o PPP para a pesquisa, busque elementos, reflexões e formações docentes para dialogar sobre a temática da sexualidade, lembrando que somos seres sexuados e a sexualidade “não se encontra desvinculada de todo este processo educacional sócio-político” (NUNES, 1996, p. 237). Consideramos urgente a necessidade de abordar e desenvolver esta temática no referido PPP intencionalmente, denunciando o currículo oculto – o que pode, inclusive, resultar em meu projeto de tese de doutoramento.

Quando nos deparamos com o indicador da saúde sexual, vimos que a PC/SC (2014) não apenas se preocupa com as IST, mas também traz toda uma abordagem pautada na integralidade do ser humano, sua valorização, seus cuidados. Quanto ao PPP, apresenta um diálogo muito fortalecido com a natureza e a preservação e proteção para a vida, precisa

preencher as lacunas quanto ao sexo protegido, atualizar a terminologia para IST, além das possibilidades de relações sexuais fora do padrão hegemônico da heterossexualidade.

No que tange ao indicador sexo, destacamos nos achados: a diferença entre sexo biológico e gênero; em algumas culturas os valores educacionais e éticos sobrepõem-se à biologia; a relação do sexo biológico com o fato de ser/poder mãe e querer/direito ser mãe; discussão sobre práticas sexuais que vão além do sexo vaginal; e a atenção pelo não preconceito e discriminação independentemente de raça, crença, sexo e origem. E, ainda, destaca que o conhecimento não deve estar segregado das disciplinas, e cita como exemplos a Ciência e a Matemática, em função de gênero ou sexo da criança. No PPP (2017), este indicador encontra-se imerso em apenas um projeto institucional que realça para a não discriminação de sexo, bem como etnia, crença, cultura, de classe. Percebe-se o cuidado e o compromisso com que foi idealizado e realizado o projeto e que, inclusive, pode se expandir para ser trabalhado durante todo o ano letivo e não somente em uma semana ou dia destinado a comemorar cada episódio.

Outra informação que chamou a atenção foi o indicador gênero, que no PPP (2017) apresenta o respeito pelas diferenças e o acompanhamento das mudanças sociais, ficando lacunas que podem ser preenchidas e encontradas na PC/SC (2014), que faz referência aos direitos humanos. Já o PPP (2017), faz essa referência no indicador igualdade.

O conceito de gênero é abordado na PC/SC (2014) e aponta para o reconhecimento dos direitos humanos, das várias construções de masculinidades e feminilidades, das influências culturais e históricas na construção do gênero, da igualdade, da justiça e da inclusão da equidade de gênero, da pluralidade familiar. Também visa ao respeito à diversidade aos grupos LGBT, ao combate à evasão de estudantes e profissionais da educação. Em paralelo, fazemos o cruzamento com o PPP (2017). Neste documento, o indicador gênero é lembrado no respeito às diversidades e nas mudanças sociais, porém, nada consta explicitamente quanto à prevenção da evasão escolar por conta da diversidade, nome social, nem explicita como combater a discriminação e a atenção às políticas públicas contempladas na PC/SC (2014).

A PC/SC (2014) também traz o conceito de equidade e igualdade de gênero e, por ser um documento em nível de um estado brasileiro, consideramos que possui muitos elementos e riquezas de temáticas que não estão contempladas explicitamente no PPP em estudo, mas que podem ser repensadas e dispostas no documento, como as lutas e campanhas LGBT, a não evasão escolar destes grupos, a construção e produção de materiais didáticos que promovam problematizações sobre as questões de sexualidade e gênero.

Percebemos que, com relação ao indicador identidade, o PPP (2017) traz uma concepção de povo e nação, valores, história e cultura, promovendo, assim, respeito ao Hino

Nacional, até mesmo por ser uma normativa federal que todas as instituições de Ensino Fundamental executem semanalmente o Hino Nacional, inclusive a escola em questão realizou um projeto visando a trabalhar esta temática, o que não é encontrado explicitamente na PC/SC (2014). Ainda, o PPP (2017) sugere que a identidade da instituição seja construída por seus membros. Também entende a identidade de cada ser humano como uma construção pessoal e coletiva, o que converge com os achados na PC/SC (2014), que preza pelo reconhecimento e combate às discriminações, assim como outros elementos que prezam por uma cultura da identidade com direitos e respeitos preservados.

Na PC/SC (2014) é abordado o reconhecimento das identidades e a não restrição dos grupos excluídos – o direito à identidade de gênero, o combate às discriminações. A Proposta defende uma educação para a diversidade sexual que prevê o respeito e a não exclusão social. Também cita as ações afirmativas que promovam respeito, igualdade, reconhecimento social e visibilidade, bem como proteger direitos e o sincero e fraterno respeito a todos os grupos. No PPP (2017), encontra-se a importância de se planejar as aulas voltadas para a construção da identidade individual e coletiva tanto de estudantes como da própria instituição. Faz um forte relato sobre as identidades culturais catarinenses, e possui um projeto voltado à cidadania como igualdade de todos/as, envolvendo no contexto central o Hino Nacional, mencionado pelo documento do PPP (2017).

Outro elemento significativo que contribuiu nas práticas pedagógicas refere-se à diversidade humana. O conviver com outro e com as diferenças do outro, o valorizar as especificidades do outro, podem ser contemplados durante a análise dos excertos do indicador igualdade. O PPP (2017) cita igualdade de condições das pessoas com deficiência de forma explícita, o que converge nos demais pontos de garantias de direitos, valorização e reconhecimento uma parcela das diferenças. A igualdade é mencionada na PC/SC (2014), enfatizando que todos devem ter acesso à escola e que nela possam permanecer, que o currículo oriente para a igualdade nas relações de gênero, na convivência humana e dialógica. Destaca a importância de que ocorra o processo igualitário entre estudantes LGBT e também para seus professores e demais profissionais da educação, refletindo o respeito pelas aprendizagens de todos/as. Também ressalta a Educação Física como promotora da igualdade e do respeito pelo próximo.

Outro fato muito significativo foi o registro sobre a importância do ato de ler e a prática de brincadeiras como momentos prazerosos. Manifesta-se tanto na PC/SC (2014) quanto no PPP (2017), ressaltando a possibilidade de crianças serem submetidas a brincadeiras

prazerosas, e o PPP (2017) traz a questão da leitura prazerosa e a importância da formação de futuros leitores.

Com relação ao pensamento crítico, encontramos amparo pela busca e construção de cidadãos e cidadãs críticos(as) em ambos os documentos, porém está mais fortalecido na PC/SC (2014), em que se percebem elementos que destacam a importância do pensar criticamente e suas interfaces com o meio ambiente – lacuna esta que precisa ser melhor problematizada e sustentada no PPP.

Outro dado relevante encontrado na PC/SC (2014) é a visibilidade para o ser crítico e reflexivo, o olhar e o senso crítico, as formas de pensar o mundo e assim promover leitores críticos, estudantes críticos que vão ao encontro das propostas que Vieira e Tenreiro-Vieira (2005) apresentam e defendem. Outra informação interessante é perceber que o PPP (2017) faz a menção ao uso de tecnologias com consciência, indo ao encontro das teorias do pensamento crítico, visto a importância de promover formação de docentes para a “(re)orientação de práticas sob a perspectiva de infusão do Pensamento Crítico e Novas Tecnologias” (LOPES; VIEIRA; MOREIRA, 2015, p. 41). O PPP (2017) também traz reflexões importantes sobre o processo de ensino e aprendizagem quando discorre sobre a avaliação reflexiva, a autocrítica e, conseqüentemente, o viver em sociedade.

O indicador crítico aparece nos dois documentos na PC/SC (2014) e tem grandes contribuições, pois almeja a diversidade como um tema a ser trabalhado o ano todo e não apenas em datas comemorativas, assim como ressalta que o conhecimento de várias culturas pode se potencializar na vivência com as diferenças. O PPP (2017) também converge com a PC/SC (2014) quando trata sobre senso crítico, leitor, crítico e cidadãos abertos ao diálogo, à tolerância, ao respeito, à solidariedade, à ética e à participação. Este documento acrescenta os direitos humanos, a tecnologia com consciência e as informações competentes, novamente lembrando muito as teorias iluminadoras.

O indicador reflexivo aponta para a importância de pensarmos o mundo, a sociointeração, as autocríticas e a importância de processos avaliativos formativos.

Já o indicador questionar/questionador, no texto da PC/SC (2014), destaca a importância da visão de mundo, de identificar, compreender e problematizar. Sendo bem significativo para a pesquisa e para parâmetro de novos estudos, o indicador questionar/questionador no PPP (2017) defende a convivência com a diversidade, o rever posicionamentos, conhecer, analisar questões sociais e valores, o que é de suma importância para a sociedade como para que outros PPP venham a pensar tais questões e considerá-las em seu PPP reciprocamente.

Destacamos a importância da compreensão sobre o contexto atual em que os indicadores estão inseridos, como estão dispostos e o que dizem a todos e todas, visto que urge por igualdade e menos diferença, por mais união e menos segregação. Registramos a importância de compreender este significado e de que profissionais da Educação lutem para que possamos vivenciar plenamente nas instituições de ensino da Educação Básica uma educação crítica e emancipadora voltada para a promoção dos direitos humanos, especialmente por meio de um profissional crítico e formador: o supervisor escolar.

Portanto, é preciso problematizar a Supervisão Escolar para poder entender a supervisão e poder atuar junto aos docentes. Pois, para promover formações continuadas, a própria supervisão precisa vivenciar formações continuadas e se preparar para tal. Docentes e supervisores escolares possuem autonomia em suas práticas pedagógicas, mas relembramos que também é obrigação do profissional da Supervisão Escolar oferecer suporte pedagógico, encorajamento teórico e empoderamento aos membros da instituição escolar. Logo, estamos nos remetendo à educação integral.

4 VERDADES PROVISÓRIAS COMO PROPOSTAS PARA NOVOS DESAFIOS E ENCORAJAMENTOS NA CONCLUSÃO DE UMA ETAPA

Como em todas as pesquisas de cunho científico, vivenciamos a troca, a construção, a desconstrução e a reconstrução do conhecimento. Isso permitiu explorar o mundo, realizar novos caminhos, delinear novas informações e descobertas para prosseguir no mundo com novos ensinamentos e mudanças em seu “eu”. A cada nova etapa uma inspiração para muitas outras, a esperança que sempre se pode investigar e conhecer mais, a cada nova descoberta uma explosão de pensamentos surge para perpetuar um mundo mais iluminado por ideias e ensinamentos necessários à continuidade de mais um processo da vida humana. E agora este é o momento de me entregar às conclusões da pesquisa deste novo conhecimento científico produzido e que poderá ser apreciado, aprimorado.

Registramos, portanto, que o/a profissional da Supervisão Escolar possui muitas atribuições em seu cargo que possibilitam que professores/as que estão em sala de aula, sejam da Educação Infantil, Anos Iniciais, Finais ou do Ensino Médio – especialmente os de Ciências Biológicas porque estão diretamente vinculados às temáticas de sexualidade e saúde sexual – possam desenvolver trabalhos críticos em educação sexual num paradigma emancipatório.

Ao estudar os documentos oficiais, além de autores da área da sexualidade, educação sexual e pensamento crítico, os profissionais da Supervisão Escolar podem se fortalecer cientificamente, ressignificar seu entendimento sobre a própria profissão e reeducar-se sexualmente. Nesse sentido, torna-se possível e viável que as instituições que tenham supervisores escolares como profissionais de seus colegiados possam, num viés emancipatório, desenvolver práticas pedagógicas orientadas para o pensamento crítico e educação sexual emancipatória. Consequentemente, a (re)elaboração de seu PPP torna-se necessária, visto não ser um documento fixo e imutável, mas, sim, um documento construído por humanos, em constantes movimentos dialéticos, e passível de (re)construção, (re)invenção, problematização e aperfeiçoamento. Logo, as lacunas encontradas, sejam elas na temática da sexualidade ou do pensamento crítico, podem ser dispostas e repensadas – visto que o PPP expõe a importância das reuniões pedagógicas, pois são as reuniões responsáveis por propiciar momentos de trocas entre os profissionais da educação.

Ao retomar as questões iniciais, tínhamos por objetivo geral o compromisso de investigar como a Supervisão Escolar poderia orientar a prática pedagógica crítica em educação sexual de professores que ensinam Ciências – nesse caso, por meio da PCSC (2014) e do PPP de uma escola de um município do estado de Santa Catarina. À luz dos cúmplices teóricos,

registramos a confirmação de que é possível, inclusive viável, o/a profissional da Supervisão Escolar debruçar-se sobre a orientação da prática pedagógica de docentes que ensinam Ciências de maneira crítica e reflexiva, especialmente em educação sexual. Essa afirmação é possível diante dos documentos analisados que corroboram a necessidade de efetivar processos de educação sexual pautados num viés emancipatório e crítico dos sujeitos que acessam à escola. Mais, constatamos ser um direito imprescindível de cada cidadão integrar-se desta fonte do conhecimento.

Em relação aos objetivos específicos, relembramos os três: o primeiro pretendia analisar a contribuição da Supervisão Escolar em uma educação sexual emancipatória e crítica; o segundo, desvelar possíveis contribuições da Supervisão Escolar na formação crítica de professores/as que ensinam Ciências em processos de educação sexual emancipatórios; e o terceiro visava a analisar o aporte legal, sob a perspectiva teórica do pensamento crítico e da educação sexual emancipatória, para práticas pedagógicas de docentes que ensinam Ciências. Acreditamos que foram alcançados. Ao analisarmos as atribuições de cargo da Supervisão Escolar, destacamos que esse profissional pode contribuir significativamente para formações continuadas críticas e em educação sexual emancipatória. Inquietava-nos, particularmente, a referência ao aporte legal, tanto na perspectiva teórica do pensamento crítico e como da educação sexual emancipatória, como o apoio ao trabalho de docentes e supervisores escolares, contudo, entendemos que foi contemplado.

Nesta conjuntura, acreditamos que a PC/SC (2014) é um documento importantíssimo para nortear muitas instituições de ensino e profissionais da educação pela sua riqueza de elementos que ressaltam tanto a promoção do pensamento crítico como da vivência de uma sexualidade saudável e responsável. O referido documento pode desmistificar o que muitos profissionais pensam atualmente: que não há respaldo legal para trabalhar a sexualidade humana de maneira crítica e científica nos mais diversos âmbitos, nas escolas. Inclusive a própria PC/SC (2014) orienta para que sejam implementados no PPP das instituições dois dos indicadores, que são a igualdade e o gênero.

Os/as supervisores/as escolares, conforme suas competências legais podem fortalecer e encorajar docentes a um trabalho intencional sobre sexualidade e educação sexual, visando a uma ação planejada e sistematizada e, se possível, em parceria com pais e comunidade. Um possível projeto organizado nessa conjuntura pode contribuir para abordagens científicas e confiantes dos docentes envolvidos. Além disso, tanto professores de Ciências nosso foco no trabalho, como de outras áreas do conhecimento podem pautar a importância desse trabalho em outros aspectos, buscando atuar como um profissional da educação promotor

da saúde física, intelectual, psicológica, que valorize a igualdade e o respeito, sem distinções e preconceitos. Podem os envolvidos, nessa abordagem, promover uma postura receptiva e aberta a esclarecimentos para pais, responsáveis e/ou comunidade também contribuirá nos resultados almejados.

Sendo assim, reiteramos que as pessoas têm direito ao acesso ao conhecimento, numa permanente reflexão crítica, o que lhes possibilita avaliarem, analisarem o seu cotidiano, as suas ações e atitudes. Porque sem o acesso ao conhecimento científico não podemos ser cidadãos e cidadãs críticos/as, logo, não podemos ter pensamento crítico, sem ter como ponto de partida conhecimento e informação de qualidade. Por essa razão, pautamo-nos na possibilidade da interface e embasamento teórico comum entre a educação sexual emancipatória e as teorias do pensamento crítico, pois não temos como ser críticos se formos orientados e pautados em equívocos teóricos, em erros e mentiras nas práticas vivenciadas.

A partir das análises dos documentos em sua totalidade, foi registrado, a cada instante, o respaldo que a educação sexual emancipatória e uma ação pedagógica crítico-reflexiva recebem desses documentos oficiais, assim como o amparo legal que docentes possuem de maneira direta ou indireta, para realizarem intervenções sobre a temática sem medos, repressões ou perseguições. Desta forma, as reflexões sobre os documentos oportunizaram observar sua potencialidade, bem como registrar algumas lacunas que podem ser reestruturadas partindo do que registramos esta pesquisa. E, assim, podemos afirmar a preocupação de ambos os documentos analisados nos aspectos da saúde humana para a vida com qualidade, com proteção e preservação à natureza e à vida humana, englobando uma visão de ser humano em sua inteireza, no mundo, junto aos outros seres. Ainda, destacamos pontos marcantes como o relacionado à promoção do respeito e o combate à discriminação, preconceito e distinção, o que legitima a preocupação com saúde sexual no texto da WAS (2014), contemplando uma educação para a saúde de todos/as.

Portanto, ambos os documentos anunciam os direitos humanos como indicadores da igualdade que é tão almejada em nossa sociedade, por muitos de seus segmentos. Mas, aporta também que o PPP em estudo apresenta algumas lacunas, por isso sugerimos uma reflexão crítica sobre ele e o enfrentamento desses pontos pela instituição.

Registramos a importância de que supervisores/as se apropriem profundamente do teor desses documentos pesquisados, primeiramente reeducando-se sexualmente, por meio de leituras, de análises críticas individuais em grupos durante os momentos dedicados à horizontalidade. A leitura de abordagens críticas para ampliar a compreensão sobre o que é prescrito pode suscitar estratégias promotoras do pensar crítico, bem como um idealizar de atividades a

serem vivenciadas, voltadas à educação sexual emancipatória, tudo facilitado pela apreensão crítica destes documentos. E, assim, aprender a apreender, estudar e refletir criticamente sobre a sexualidade e educação sexual e a realidade em que estão inseridos, podem ser elementos pedagógicos que auxiliem o supervisor escolar e os docentes das escolas a buscarem um vivido emancipatório. Apropriar-se desses documentos no universo da escola, perceber suas lacunas, suas contradições e avançar no aprimoramento das próximas edições do PPP, baseando-se na PC/SC é um caminho que seguimos no final desta investigação.

Percebemos nos documentos analisados a riqueza de elementos que convergem positivamente em prol do/a professor/a, permitindo-lhe que enfrente as adversidades que vivenciamos neste momento histórico, especialmente diante de projetos em pleno século XXI que visam criminalizar a prática docente. E que vivemos sob uma lei maior, nossa Carta Magna, que garante ao professor executar este trabalho em sala de aula nas escolas brasileiras.

Reiteramos, então, que a Supervisão Escolar, e nela os profissionais que a exerçam possui inúmeras possibilidades para fortalecer e encorajar docentes a trabalhar a educação sexual de maneira crítica e emancipadora. A PC/SC (2014) oferece respaldo, segurança e aporte legal por todo o Estado de Santa Catarina, bem como o PPP da instituição estudada, que, mesmo com algumas lacunas, incorpora muitas das orientações positivas da PC/SC (2014). O/a Supervisor/a Escolar pode promover formações continuadas, que são imprescindíveis, bem como um atendimento individualizado ao docente durante as horas-atividade, elaborando projetos “com” o professor/a – e não “para”, ou seja, planejar em conjunto – e assim estimular com os/as professores/as, constantemente, para práticas de extensão, atividades didático-pedagógicas, palestras, reuniões com pais e comunidade, além de criação de grupos e grêmios estudantis, sempre nessa abordagem emancipatória, que tem, como mostramos nessa pesquisa, amparo legal na PC/SC, 2014.

Compreendemos que este movimento é preciso e este processo necessário, ou seja, uma formação continuada aos supervisores escolares sobre a temática, nessa abordagem; reforçamos que esta formação seja focada também na promoção de habilidades e disposições do pensamento crítico. Desta forma, é preciso encorajar estes profissionais para que possam refletir conscientemente sobre os paradigmas de educação sexual repressores com vistas à superação de seus paradigmas repressivos e patologizantes que se reproduzem por meio do currículo oculto nos espaços educativos formais e não formais.

Desta forma, possibilitar uma educação sexual emancipatória é estar aberto para aprofundar o conhecimento e socializá-lo a fim de saber sensibilizar o outro. Retirar as amarras de si e ajudar o outro a retirar as suas, libertar-se, é conceber a “educação que, desvestida da

roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação (FREIRE, 1967, p. 43). Sejam nós, supervisores/as e professores/as, juntos sinônimos de busca da mudança e da libertação, sejam nós o apoio das novas gerações, sejam nós a resistência a ataques vorazes, sejam nós defensores da justiça, da igualdade, do respeito, via um exercício constante de um pensar crítico e emancipatório, sejam nós um caminho de mudanças, o trajeto da esperança e um bom alicerce para a vivência de qualidade na educação brasileira.

Primeiramente, para que supervisores/as escolares possam desenvolver estas atividades, registramos compreender como urgente e necessário realizar uma formação crítica e continuada inicialmente para estes profissionais sobre sexualidade humana. Ou seja, é necessário que supervisores escolares também se reeduquem sexualmente para depois ajudarem os outros nesta reeducação. Conforme já comentam Figueiró *et al.* (2009), estudar e refletir criticamente sobre esse conhecimento científico produzido no campo da sexualidade, da educação sexual e dos estudos de gênero para realizar uma autocrítica, com vistas ao autoconhecimento e ressignificar sua visão de si, dos outros e do mundo. Pois é diante de uma educação pautada em princípios que busquem uma transformação social, uma educação para todos e todas, na construção via ação-reflexão-ação, possibilitando os envolvidos autorreflexão de sua própria sexualidade e a reeducação dessa dimensão humana, é que poderemos estar preparados para trabalhar processos intencionais críticos e emancipatórios de educação sexual no cotidiano das escolas.

Portanto, a pesquisa possibilitou-me compreender que os/as supervisores/as escolares possuem sim meios didático-pedagógicos provenientes de sua função e formação científica para subsidiar seu trabalho junto aos professores/as mais especificamente se necessário aos que atuam na área da Ciências Biológicas. Compreender a sexualidade humana é entender que possuímos, em nossas origens, raízes repressoras, sociais e políticas. E também entender que, mesmo diante de todos os medos, tabus e inseguranças ainda embasados por vieses repressores, a educação sexual emancipatória pode auxiliar a todos e todas na busca da mudança e o reconhecimento da vasta amplitude que possui a sexualidade humana, inclusive tendo amparo legal para sua execução, tanto em Propostas Curriculares, como é o caso de Santa Catarina e em PPP de escolas.

Por fim, desafio aos supervisores/as e professores/as, a promoverem práticas pedagógicas intencionais, permanentes, conscientes, partindo da reconstrução do entendimento anteriormente elaborado por segmentos hegemônicos da sociedade, pelos padrões ditos morais, religiosos e éticos, culturais, que embasem e justifiquem a repressão da dimensão da

sexualidade humana, renovando-se, transformando-se e (re)construindo estes pensamentos e conhecimentos constantemente, na busca da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da Prática Pedagógica**. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina, 2013.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DPetAlii, 2008.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.
- ANDRADE, Elizane de. **Jogo do strip quizz**: análise dos conteúdos pedagógicos de educação sexual em um quadro do programa televisivo amor & sexo. 2011. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- APPLE, Michael. O currículo oculto e a natureza do conflito. *In*: APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 125-157.
- BAGDONAS, Alexandre; AZEVEDO, Hernani Luiz. **O Projeto de Lei “Escola sem Partido” e o Ensino de Ciências**. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2017v10n2p259/35394>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, Lda., 2014.
- BAZARIAN, Jacob. **O Problema da Verdade**. Teoria do conhecimento. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1994.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. 2. ed. Difusão Europeia do Livro. V.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1967.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 05 jul. 2018.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 867, de 2015**. Disponível em: <http://www.epsvj.fiocruz.br/sites/default/files/files/PL.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2018.
- BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**:

introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em: 21 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Departamento passa a utilizar nomenclatura “IST” no lugar de “DST”**. 2017a. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/noticias/departamento-passa-utilizar-nomenclatura-ist-no-lugar-de-dst>. Acesso em: 07 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017b**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016**. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8727.htm. Acesso em: 09 nov. 2018.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília, DF: SEDH/PR, 2010a.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010b**. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.031, de 21 de setembro de 2009**. Altera a Lei nº 5.700, de 1º de setembro de 1971, para determinar a obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino fundamental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12031.htm. Acesso em: 22 nov. 2018.

CANAL, Rodrigo. Pensamento Crítico: Algumas de suas características, valor e outros problemas. In: VIEIRA, Rui Marques *et al.* (Org.). **Pensamento Crítico na Educação: perspectivas atuais no panorama internacional**. Aveiro: UA Editora, 2014. p. 119- 137.

CARDONA, Maria João; UVA, Marta; PISCALHO, Isabel O papel da filosofia para crianças no trabalho educativo em género e cidadania. In: DOMINGUEZ, Caroline (Ed.) *et al.* **Pensamento Crítico na Educação: Desafios Atuais**. Vila Real: UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2015. p. 251-258.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos dentro da escola? In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (Org.). **Educação Sexual: em busca de mudanças**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p. 1-16.

CARVALHO, Gabriela Maria Dutra de *et al.* **Educação sexual: interfaces curriculares: caderno pedagógico**. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2012.

CASTRO, Gabriela. Pensamento crítico é filosofia. In: VIEIRA, Rui Marques *et al.* (Org.). **Pensamento Crítico na Educação: perspectivas atuais no panorama internacional**. Aveiro: UA Editora, 2014. p. 25-28.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Conselho Federal de Psicologia interpõe agravo de instrumento contra liminar relacionada à Resolução 01/99**. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/conselho-federal-de-psicologia-interpoe-agravo-de-instrumento-contraliminar-relacionada-resolucao-0199/>. Acesso em: 16 mar. 2018.

COIMBRA, Maria de Nazaré Castro Trigo; MARQUES, Anabela Teixeira; MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. Formação e supervisão: o que move os professores? **Revista Lusófona de Educação**, v. 20, p. 31-46, 2012.

CRUZ, Tânia Mara. **Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito**. 2004. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. doi:10.11606/T.48.2004.tde-21012011-152310. Acesso em: 05 nov. 2018.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte UFMG. 2ª reimpressão. 2001. Disponível em:

<https://docsbarraespartana.files.wordpress.com/2012/03/dayrell-juarez-multiplos-olhares-sobre-educacao-e-cultura.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.

DOMINGUEZ, Caroline (Coord. Ed.) *et al.* **Pensamento crítico na educação: desafios atuais**. Vila Real: UTAD, 2015. Disponível em: <https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/4818/3/Pensamento%20Cr%C3%ADtico%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Desafios%20Atuais%20%5B2015%5D.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUDH. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/language.aspx?LangID=por>. Acesso: 20 nov. 2018.

FERREIRA, Beatriz Maria Megias Ligmanovski; LUZ, Nanci Stancki da. Sexualidade e gênero na escola. *In*: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete (Orgs.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009. p. 33-45.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Londrina, PR: Eduel, 2006.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: saberes essenciais para quem educa**. Curitiba, PR: CRV, 2018.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola**. 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1323/1132>. Acesso: 08 nov. 2018.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Revendo a história da Educação Sexual no Brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo. **Nuances: estudos sobre educação**, v. IV. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp - Presidente Prudente. Setembro de 1998. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/84>. Acesso em: 05 de nov. 2018.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Exemplar nº 1405. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1992.

GASPAR, Maria Ivone; SEABRA, Filipa; NEVES, Cláudia. A supervisão pedagógica: Significados e operacionalização. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 12, p. 29-57, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JESUS, Rodrigo Ednilson. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 34, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/en_1982-6621-edur-34-e167901.pdf. Acesso em: 21 nov. 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KORNATZKI, Luciana. **Educação sexual intencional em livros para a infância**: um estudo de suas vertentes pedagógicas. 2013. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da Unesp Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. Araraquara, 2009.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; DOESCHER, Andréa Marques Leão; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. O Preconceito Na Escola: caminhos para enfrentar a homofobia e a discriminação de gênero. In: MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi *et al.*; [organizadores:] Joanalira Corpes Magalhães; Paula Regina Costa Ribeiro. **Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2014. Disponível em: <http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1655/1/educacao-para-sexualidade.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

LIGADO NO SUL. **Apresentação sobre diversidade de gênero gera confusão em escola**. 2017. Disponível em: <http://www.ligadonosul.com.br/apresentacao-sobre-diversidade-de-genero-gera-confusao-em-escola>. Acesso em: 19 fev. 2018.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v.10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOPES, Sandra; VIEIRA, Rui Marques; MOREIRA, Antônio. Formação de professores no

uso de ferramentas da web 2.0 com infusão do pensamento crítico: estudo de caso. *In*: DOMINGUEZ, Caroline (Coord. Ed.) *et al.* **Pensamento crítico na educação: desafios atuais**. Vila Real: UTAD, 2015. p. 41-53. Disponível em: <https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/4818/3/Pensamento%20Cr%C3%ADtico%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Desafios%20Atuais%205B2015%5D.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009.

MAGALHÃES, Joanalira Carpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Para além de um corpo transparente: investigando métodos e estratégias de esquadrihar o sujeito homossexual**. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/2014nahead/0104-5970-hcsm-2014005000024.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Sexualidade e Deficiências**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

MARCHÃO, Amélia de Jesus G.; HENRIQUES, Hélder. Identificação de oportunidades de pensamento crítico no plano formativo de uma licenciatura em educação básica. *In*: DOMINGUEZ, Caroline (Coord. Ed.) *et al.* **Pensamento crítico na educação: desafios atuais**. Vila Real: UTAD, 2015. p. 233-239. Disponível em: <https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/4818/3/Pensamento%20Cr%C3%ADtico%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Desafios%20Atuais%205B2015%5D.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

MARCHÃO, Amélia de Jesus; PORTUGAL, Gabriela. **No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico: práticas pedagógicas que contribuem para construir o pensamento crítico**. Núcleo de Estudos para a Intervenção Social, Educação e Saúde, Coocorrência Interdisciplinar para a Investigação e Inovação, Instituto Politécnico de Portalegre Gabriela Portugal Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, livro verde de Portugal. CIDTFF 2014. p. 93-104.

MARCOMIN, Fátima Elizabeti. Educação ambiental: uma incursão na percepção ambiental e na sensibilização imagética. Universidade Federal do Rio Grande - FURG ISSN 1517-1256 Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Revista do PPGEA/FURG-RS. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** E-ISSN 1517-1256, v. 31, n.2, p.106-126, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/viewFile/4646/3083>. Acesso em: 21 nov. 2018.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento**. Ruptura ou continuidade? Americana/SP: UNISAL; Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

- MATTOS, Mellany Viaro Gobbi de. **Quem educa o educador?** do vivido em cotidianos escolares a uma análise do prescrito em documentos legais como indicadores de direito dos educadores às vivências de processos de educação sexual emancipatória. Florianópolis, 2017.
- MELO, Sonia Maria Martins de. **Corpos no espelho:** a percepção da corporeidade em professoras. 2001. 355f. Tese. (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2001.
- MELO, Sonia Maria Martins de. **Corpos no espelho:** a percepção da corporeidade em professoras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção Dimensões da Sexualidade).
- MELO, Sonia Maria Martins de *et al.* **Educação e sexualidade.** Design instrucional Carmen Maria Cipriani Pandini. 2.ed. rev. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *et al.* **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MORAES, Adriana Zomer de; CRUZ, Tânia Mara. Estudantes de Engenharia: entre o empoderamento e o binarismo de gênero. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 572-598, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/5159>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MOREL, Yolanda Pereira. Supervisionar e orientar o que e quem? **Revista pedagógica espaço inovação**, nº 16, nov. 2017. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00018997898579f4f548a>. Acesso em: 12 set. 2018.
- MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, out./dez. 2015.
- NÉRICI, Imídeo G. **Introdução à Supervisão Escolar.** São Paulo: Atlas, 1987.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade.** Campinas: Papyrus, 1987.
- NUNES, César Aparecido. **Filosofia, sexualidade e educação:** as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. 319f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade.** 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

ONUBR. Organização das Nações Unidas no Brasil. **Retorno da ‘cura gay’ ameaça cumprimento de metas da ONU sobre HIV, diz especialista**. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/retorno-da-cura-gay-ameaca-cumprimento-de-metas-da-onu-sobre-hiv-diz-especialista/>. Acesso em: 19 fev. 2018.

ONUBR. Organização das Nações Unidas no Brasil. **Igualdade de gênero**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/ods5/>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

PALHOÇA. **Lei Complementar nº 097, de 15 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre o novo estatuto, institui o novo Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Escolar Básica do município de Palhoça e determina as providências necessárias para a sua plena eficácia. Câmara Municipal de Palhoça, 2010. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/p/palhoca/lei-complementar/2010/9/97/lei-complementar-n-97-2010-dispoe-sobre-o-novo-estatuto-institui-o-novo-plano-de-carreira-dos-profissionais-da-educacao-escolar-basica-do-municipio-de-palhoca-e-determina-as-providencias-necessarias-para-sua-plena-eficacia>. Acesso em: 05 jul. 2018.

PASQUALINI, Sueli Teresinha. **O brincar e suas várias linguagens**: um estudo de caso enfocando a formação do professor de educação infantil. 2004. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina/UNIDAVI, Florianópolis, 2004.

PENNA, Fernando Araujo. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. *In: Ação Educativa*. A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido_miolo.pdf. Acesso em: 21 nov. 2018.

PEREIRA, Sônia; ALICH, Viorica. **A avaliação do pensamento crítico numa perspectiva psicológica**. *In: DOMINGUEZ, Caroline (Coord. Ed.) et al. Pensamento crítico na educação: desafios atuais*. Vila Real: UTAD, 2015. p. 87-98. Disponível em: <https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/4818/3/Pensamento%20Cr%C3%ADtico%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Desafios%20Atuais%205B2015%5D>. PDF. Acesso em: 05 nov. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Da individualização à diferenciação**: tudo se complica! A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre (Brasil): Artmed Editora, 2001. Disponível em: http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/P/PERRENOUD_Philippe/A_Pedagogia_na_Escola_das_Diferen%C3%A7as_2ed/Liberado/Cap_01.pdf. Acesso em: 21 nov. 2018.

PPP. Projeto Político-Pedagógico de uma escola da rede pública estadual do município de Palhoça/SC, 2017.

RAMOS, Lilian Maria P de C; PAIVA, Liz Denize Carvalho; ROITBERG, Júlio Cesar. Contrapontos ao modelo de gestão integrada da escola (gide) no Rio de Janeiro. *In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, Lisboa, Portugal. I Escola de Doutorado. **Anais** [...] Lisboa, Portugal, Ciência como Cultura Organização: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2015.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de iniciação científica**: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação. Palhoça: Ed. Unisul, 2015.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade**: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. 2002. 125f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RODRIGUES, Auro de Jesus *et al.* **Metodologia científica**. 4. ed., rev., ampl. Aracaju: Unit, 2011.

RODRIGUES, Sónia; PESSOA, Teresa; AMADO, João. Direitos e deveres dos professores na sociedade do conhecimento – um olhar crítico dos alunos. *In*: DOMINGUEZ, Caroline (Ed.) *et al.* **Pensamento Crítico na Educação**: Desafios Atuais. Vila Real: UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2015. p. 295-303.

RUIZ, Castor Bartolomé. **Os paradoxos do imaginário**. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Diretoria de Ensino Fundamental. Diretoria de Ensino Médio. Diretoria de Planejamento. **Entidades de gestão democrática escolar**: diretrizes 4. Florianópolis: 2008. Disponível em: www.sed.sc.gov.br/documentos/conselho-escolar-320/1177-diretrizes-2181. Acesso em: 25 out. 2018.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SANTA CATARINA. Ministério Público. Programa de Combate à Evasão Escolar – APOIA. Disponível em: <https://www.mpsc.mp.br/programas/programa-de-combate-a-evasao-escolar-apoia>. Acesso em: 12 abr. 2018.

SANTANA, Geisa Mara Laguna. **Oficinas do jogo**: o desenvolvimento da imaginação na educação física da educação infantil 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos; FERREIRA, Valéria Silva. Políticas e Documentos [MEC]: Há Espaço para a Relação Criança/Natureza na Educação Infantil? *In*: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis, 2015.

SEFFNER, Fernando; PICCHETT, Yara Paula. A escola pública brasileira e seu compromisso com a diversidade de gênero e sexualidade. *In*: MAIA, Bortolozzi, Ana Cláudia. *et al.*; [organizadores] Joanalira Corpes Magalhães; Paula Regina Costa RIBEIRO. **Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2014. p. 67- 80.

SILVA, Benícia Oliveira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Sexualidade na sala de aula de aula: tecendo aprendizagens a partir de um artefato pedagógico. Universidade Federal do Rio Grande. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 336, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200014/19401>. Acesso em: 21 nov. 2018.

SILVA, Edna Aparecida da. **Filosofia, Educação e Educação Sexual**: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da sexualidade humana. Campinas, SP: [s.n.], 2001.

SILVA, Ricardo Desidério da. **Educação em ciência e sexualidade**: o professor como mediador das atitudes e crenças sobre sexualidade no aluno. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009. Disponível em: <http://cienciaematematica.vivawebinternet.com.br/media/dissertacoes/5579f7c46286672.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SILVÉRIO, Tamara Flor. **Ambientalização dos currículos em cursos de graduação da UNISUL/Tubarão-SC**. 2012. 136 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas)-Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2012.

SILVÉRIO, Tamara Flor; MARCOMIN, Fátima Elizabeti. **As questões ambientais no âmbito dos cursos de graduação da Unisul**: entre a realidade e o ideal, subsidiando a ambientalização curricular. Tubarão: Unisul, 2013. 45 p. (Relatório).

SOUZA Nadia Aparecida de; BORUCHOVITCH, Evely. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 3, set./dez. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000300010>. Acesso em: 21 nov. 2018.

TENREIRO-VIEIRA, Celina. Perspectivas futuras de investigação e formação sobre pensamento crítico: potenciais convergências com as literacias Científica e Matemática. *In*: VIEIRA, Rui Marques *et al.* (Org.). **Pensamento Crítico na Educação**: perspectivas atuais no panorama internacional. Aveiro: UA Editora, 2014. p. 29-39.

TENREIRO-VIEIRA, Celina; VIEIRA, Rui Marques. **Promover o pensamento crítico dos alunos**: propostas concretas para a sala de aula. Porto/Portugal: Porto Editora, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed., 21ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNAIDS. Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS. Disponível em: <https://unaid.org.br/>. Acesso em: 08 nov. 2018.

UNAIDS. Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS. Estatísticas. 2017. Disponível em: <https://unaid.org.br/estatisticas/>. Acesso em: 08 nov. 2018.

VIEIRA, Rui M. Contributos da didática para o pensamento crítico na educação em Portugal. *In: DOMINGUEZ, Caroline (Ed.) et al. Pensamento crítico na educação: desafios atuais.* Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. CIDTFF - Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Vila Real: UTAD, 2015. p. 209-220. Disponível em: <https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/4818/3/Pensamento%20Cr%C3%ADtico%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Desafios%20Atuais%20%5B2015%5D.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

VIEIRA, Rui Marques; TENREIRO-VIEIRA, Celina. Investigação sobre o pensamento crítico na educação: contributos para a didática das Ciências. *In: VIEIRA, Rui Marques et al. (Org.). Pensamento Crítico na Educação: perspectivas atuais no panorama internacional.* Aveiro: UA Editora, 2014. p. 41-55.

VIEIRA, Rui Marques; VIEIRA, Celina. **Estratégias de ensino/aprendizagem: o questionamento promotor do pensamento crítico.** Coleção: Horizontes pedagógicos, sob a direção de António Oliveira Cruz. Instituto Piaget: Lisboa, 2005.

VISSICARO, Suseli de Paula; SANTOS Verônica Gomes dos. A história das ciências e da tecnologia através dos filmes infantis. *In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Anais [...]* Lisboa, Portugal, 2015. p. 428-431.

WAS. **Declaração dos Direitos Sexuais.** 2014. Disponível em: <http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/DSR-Portuguese.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2018.

YARED, Yalin Brizola. **Do prescrito ao vivido: a compreensão de docentes sobre o processo de educação sexual em uma experiência de currículo integrado de um curso de Medicina.** 2016. 443f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

YARED, Yalin Brizola; MELO, Sonia Maria Martins. Opção sexual ou orientação sexual? A compreensão de professores de um curso de Medicina sobre sexualidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 2, p. 175-195. doi: 10.21814/rpe.15350. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/15350/12984>. Acesso em: 19 dez. 2018.

YARED, Yalin Brizola; MELO, Sonia Maria Martins de; VIEIRA, Rui Marques. Relevância do Pensamento Crítico para a Educação Sexual Intencional Emancipatória. *In: DOMINGUEZ, Caroline (Ed.) et al. Pensamento Crítico na Educação: Desafios Atuais.* Vila Real: UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2015. p. 233-239.

YARED, Yalin Brizola; VIEIRA, Rui Marques; MELO, Sonia Maria Martins de. Princípios e orientações para uma proposta de programa de formação docente de educação sexual emancipatória promotora do pensamento crítico. p. 156-160. *In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Livro de Resumos e Artigos Completos.* Lisboa, Portugal. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2015. **Anais eletrônicos [...]** Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/pls/portal/docs/1/557435.PDF>. Acesso em: 20 jun. 2016.

ZEGLIN, Irene Vonsovicz. **Ambientalização curricular na educação infantil**: um diálogo possível a partir das relações com a natureza, o afeto e o cuidado. 2016. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

ANEXOS

ANEXO A – Declaração dos Direitos Sexuais

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS SEXUAIS

Reconhecendo que direitos sexuais são essenciais para o alcance do maior nível de saúde sexual possível, a Associação Mundial para a Saúde Sexual:

DECLARA que direitos sexuais são baseados nos direitos humanos universais que já são reconhecidos em documentos de direitos humanos domésticos e internacionais, em Constituições Nacionais e leis, em padrões e princípios de direitos humanos, e em conhecimento científico relacionados à sexualidade humana e saúde sexual.

REAFIRMA que a sexualidade é um aspecto central do ser humano em toda a vida e abrange sexo, identidade e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A Sexualidade é experienciada e expressada em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas essas dimensões, nem todas elas são sempre expressadas ou sentidas. Sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais.

RECONHECE que a sexualidade é uma fonte de prazer e bem estar e contribui para a satisfação e realização como um todo.

REAFIRMA que a saúde sexual é um estado de bem estar físico, emocional, mental e social relacionado à sexualidade; não é meramente a ausência de doença, disfunção ou enfermidade. Saúde sexual requer uma abordagem positiva e respeitosa para com a sexualidade e relacionamentos sexuais, bem como a possibilidade de ter experiências sexuais prazerosas e seguras, livres de coerção, discriminação ou violência.

REAFIRMA que a saúde sexual não pode ser definida, compreendida ou operacionalizada sem uma profunda compreensão da sexualidade.

REAFIRMA que para que a saúde sexual seja atingida e mantida, os direitos sexuais de todos devem ser respeitados, protegidos e efetivados.

RECONHECE que direitos sexuais são baseados na Liberdade, dignidade e igualdade inerente a todos os seres humanos e incluem o compromisso de proteção contra danos.

AFIRMA que a igualdade e não discriminação são fundamentais à proteção e promoção de todos os direitos humanos e incluem a proibição de quaisquer distinções, exclusões ou restrições com base em raça, etnia, cor, sexo, linguagem, religião, opinião política ou outra qualquer, origem social ou regional, características, status de nascimento ou outro qualquer, inclusive deficiências, idade, nacionalidade, estado civil ou familiar, orientação sexual e identidade de gênero, estado de saúde, local de residência e situação econômica ou social.

RECONHECE que a orientação sexual, identidade de gênero, expressões de gênero e características físicas de cada indivíduo requerem a proteção dos direitos humanos.

RECONHECE que todos os tipos de violência, perseguição, discriminação, exclusão e estigma, são violações dos direitos humanos e afetam o bem estar do indivíduo, famílias e comunidades.

AFIRMA que as obrigações de respeitar, proteger, e consumir direitos humanos se aplicam a todos os direitos sexuais e liberdades.

AFIRMA que os direitos sexuais protegem os direitos de todas as pessoas na plena realização e expressão de sua sexualidade, usufruindo de sua saúde sexual, desde que respeitados os direitos do próximo.

Direitos sexuais são direitos humanos referentes a sexualidade

1. O Direito a igualdade e a não discriminação. Todos têm o direito de usufruir dos direitos sexuais definidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer tipo, seja raça, etnia, cor, sexo, linguagem, religião, opinião política ou outra qualquer, origem social ou regional, local de residência, características, nascimento, deficiência, idade, nacionalidade, estado civil ou familiar, orientação sexual, identidade e expressão de gênero, estado de saúde, situação econômica, social ou outra qualquer.
2. O Direito a vida, Liberdade, e segurança pessoal. Todos têm o direito à vida, liberdade e segurança, que não podem ser ameaçadas, limitadas ou removidas arbitrariamente por motivos relacionados à sexualidade. Estes incluem: orientação sexual, comportamentos e práticas sexuais consensuais, identidade e expressões de gênero, bem como acessar ou ofertar serviços relacionados à saúde sexual e reprodutiva.
3. O direito a autonomia e integridade corporal. Todos têm o direito de controlar e decidir livremente sobre questões relativas à sua sexualidade e seus corpos. Isto inclui a escolha de comportamentos sexuais, práticas, parceiros e relacionamentos, desde que respeitados os direitos do próximo. A tomada de decisões livre e informada, requer consentimento livre e informado antes de quaisquer testes, intervenções, terapias, cirurgias ou pesquisas de natureza sexual.
4. O direito de estar isento de tortura, tratamento ou punição cruel, desumana ou degradante. Todos devem estar isentos de tortura, tratamento ou punição cruel, desumana ou degradante em razão de sua sexualidade, incluindo: práticas tradicionais nocivas; esterilização, contracepção ou aborto forçado; e outras formas de tortura, tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes praticados por razões relacionadas ao sexo, gênero, orientação sexual, identidade e expressão de gênero, ou característica física de alguém.
5. O direito de estar isento de todas as formas de violência ou coerção. Todos deverão estar isentos de violência e coerção relacionadas à sexualidade, incluindo: Estupro, abuso ou, perseguição sexual, “bullying”, exploração sexual e escravidão, tráfico com propósito de exploração sexual, teste de virgindade ou violência cometida devido à prática sexual real ou presumida, orientação sexual, identidade e expressão de gênero ou qualquer característica física.
6. O direito à privacidade. Todos têm o direito à privacidade relacionada à sexualidade, vida sexual e escolhas inerentes ao seu próprio corpo, relações e práticas sexuais consensuais, sem interferência ou intrusão arbitrária. Isto inclui o direito de controlar a divulgação de informação relacionada à sua sexualidade pessoal a outrem.
7. O direito ao mais alto padrão de saúde atingível, inclusive de saúde sexual; com a possibilidade de experiências sexuais prazerosas, satisfatórias e seguras. Todos têm o direito ao mais alto padrão de saúde e bem estar possíveis, relacionados à sexualidade, incluindo a possibilidade de experiências sexuais prazerosas, satisfatórias e seguras. Isto requer a disponibilidade, acessibilidade e aceitação de serviços de saúde qualificados, bem como o acesso a condições que influenciem e determinem a saúde, incluindo a saúde sexual.
8. O direito de usufruir dos benefícios do progresso científico e suas aplicações. Todos têm o direito de usufruir dos benefícios do progresso científico e suas aplicações em relação à sexualidade e saúde sexual.
9. O direito à informação. Todos devem ter acesso à informação cientificamente precisa e esclarecedora sobre sexualidade, saúde sexual, e direitos sexuais através de diversas fontes. Tal informação não deve ser arbitrariamente censurada, retida ou intencionalmente deturpada.
10. O direito à educação e o direito à educação sexual esclarecedora. Todos têm o direito à educação e a uma educação sexual esclarecedora. Educação sexual esclarecedora deve ser adequada à idade, cientificamente acurada, culturalmente idônea, baseada nos direitos humanos, na equidade de gêneros e ter uma abordagem positiva quanto à sexualidade e o prazer.

11. O direito de constituir, formalizar e dissolver casamento ou outros relacionamentos similares baseados em igualdade, com consentimento livre e absoluto. Todos têm o direito de escolher casar-se ou não, bem como adentrar livre e consensualmente em casamento, parceria ou outros relacionamentos similares. Todas as pessoas são titulares de direitos iguais na formação, durante e na dissolução de tais relacionamentos sem discriminações de qualquer espécie. Este direito inclui igualdade absoluta de direitos frente a seguros sociais, previdenciários e outros benefícios, independente da forma do relacionamento.

12. O direito a decidir sobre ter filhos, o número de filhos e o espaço de tempo entre eles, além de ter informações e meios para tal. Todos têm o direito de decidir ter ou não ter filhos, a quantidade destes e o lapso de tempo entre cada criança. O exercício desse direito requer acesso a condições que influenciam e afetam a saúde e o bem-estar, incluindo serviços de saúde sexual e reprodutiva relacionados à gravidez, contracepção, fertilidade, interrupção da gravidez e adoção.

13. O direito à Liberdade de pensamento, opinião e expressão. Todos têm o direito à Liberdade de pensamento, opinião e expressão relativos à sexualidade, bem como o direito à expressão plena de sua própria sexualidade, por exemplo, na aparência, comunicação e comportamento, desde que devidamente respeitados os direitos dos outros.

14. O direito à Liberdade de associação e reunião pacífica. Todos têm o direito de organizar-se, associar-se, reunir-se, manifestar-se pacificamente e advogar, inclusive sobre sexualidade, saúde sexual, e direitos sexuais.

15. O direito de participação em vida pública e política. Todos têm o direito a um ambiente que possibilite a participação ativa, livre e significativa em contribuição a aspectos civis, econômicos, sociais, culturais e políticos da vida humana a nível local, regional, nacional ou internacional. Em especial, todos têm o direito de participar no desenvolvimento e implantação de políticas que determinem seu bem-estar, incluindo sua sexualidade e saúde sexual.

16. O direito de acesso à justiça, reparação e indenização. Todos têm o direito ao acesso à justiça, reparação e indenização por violações de seus direitos sexuais. Isto requer medidas efetivas, adequadas e acessíveis, assim como devidamente educativas, legislativas, judiciais, entre outras. Reparação incluiu retratação, indenização, reabilitação, satisfação e a garantia de não repetição.

*** Esta é a tradução oficial da Declaração dos Direitos Sexuais. Para fins legais e técnicas, deve-se consultar a versão em Inglês como o texto oficial: <http://www.worldsexology.org/resources/declaration-of-sexual-rights/>

A “World Association for Sexual Health” (WAS – Associação Mundial pela Saúde Sexual) é um grupo mundial multidisciplinar de sociedades científicas, ONGs e profissionais do campo da sexualidade humana que promove a saúde sexual por toda a vida e em todo o mundo através do desenvolvimento, promoção, e apoio à sexologia e a direitos sexuais para todos. “WAS” realiza tais objetivos, através de ações de defesa e integração, facilitando a troca de informações, ideias, experiências e avanços científicos baseados na pesquisa da sexualidade, educação e sexologia clínica, com uma abordagem multi disciplinar. A declaração de direitos sexuais da WAS foi originalmente proclamada no 13º. Congresso de Sexologia em Valencia, Espanha em 1997 e então em 1999, uma revisão foi aprovada em Hong Kong pela Assembleia Geral da WAS e reafirmada na “Declaração WAS: Saúde Sexual para o Milênio (2008)”. A presente declaração revisada foi aprovada pelo Conselho Consultor da WAS em Marco de 2014.

LEI N° 097 DE 2010

Dispõe sobre o novo estatuto, institui o novo plano de carreira dos profissionais da educação escolar básica do município de Palhoça e determina as providências necessárias para sua plena eficácia

ANEXO B – Tabela de atribuições dos cargos – cargo de supervisor escolar

Tabela de atribuições dos cargos- Cargo de Supervisor Escolar

DENOMINAÇÃO DO CARGO	HABILITAÇÃO	ATRIBUIÇÕES DO CARGO
<p>IX. Supervisor Escolar</p>	<p>Formação em curso superior de graduação em Pedagogia com habilitação específica em Orientação educacional (SIC). Supervisão escolar</p>	<p>1.1 Contribuir para o acesso e permanência de todos os alunos na escola intervindo com sua especificidade de mediador da ação docente no currículo, mobilizando os professores para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem, através da composição, caracterização e acompanhamento das turmas, do horário escolar, listas de materiais e de outras questões curriculares;</p> <p>1.2 Participar da articulação, elaboração e (re) elaboração de dados da comunidade escolar como suporte necessário ao dinamismo do Projeto Político Pedagógico;</p> <p>1.3 Participar junto à comunidade escolar na criação, organização e funcionamento das instâncias colegiadas, tais como: conselho de classe, APP, Grêmios estudantis e outros, incentivando a participação e democratização das decisões e das relações na unidade escolar;</p> <p>1.4 Participar junto à comunidade escolar do processo de elaboração, atualização do regimento escolar e utilização como instrumento de suporte pedagógico;</p> <p>1.5 Participar do processo de escolha de representantes de turma (aluno, professor) com vistas ao redimensionamento do processo de ensino - aprendizagem;</p> <p>1.6 Participar da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de projetos, planos, programas e outros, objetivando o atendimento e acompanhamento do aluno, nos aspectos que se referem ao processo de ensino - aprendizagem, bem como o encaminhamento destes</p>

		<p>a outros profissionais que assim o exigirem;</p> <p>1.7 Participar juntamente com o orientador e professores da sistematização e divulgação de informações sobre o aluno para conhecimento dos pais, e em conjunto discutir os possíveis encaminhamentos;</p> <p>1.8 Coordenar a análise qualitativa e quantitativa do rendimento escolar junto com o professor e demais especialistas, visando reduzir os índices de evasão e repetência qualificando o processo de ensino - aprendizagem;</p> <p>1.9 Participar junto com os demais especialistas e professores do processo de identificação, de análise das causas e acompanhamento dos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, visando o redimensionamento da ação pedagógica;</p> <p>1.10 Coordenar o processo de articulação das discussões do currículo junto com a comunidade escolar, sendo o mediador da ação docente, considerando a realidade do aluno como foco permanente de reflexão redirecionado permanente do currículo;</p> <p>1.11 Subsidiar o professor no planejamento da ação pedagógica, para que haja a articulação vertical e horizontal dos conteúdos, metodologia e avaliação, redimensionando o processo de ensino e aprendizagem;</p> <p>1.12 Realizar e/ou promover pesquisas e estudos, emitindo pareceres e informações técnicas na área de supervisão escolar, quando necessário;</p> <p>1.13 Acompanhar e avaliar o aluno estagiário em supervisão escolar, junto à instituição formadora;</p>
--	--	---

		<p>1.14 Desenvolver o trabalho de supervisão escolar, de acordo com a ética profissional;</p> <p>1.15 Realizar outras atividades correlatas com a função;</p> <p>1.16 Realizar o trabalho integrado com o Orientador Educacional;</p> <p>1.17 Registrar os atendimentos realizados;</p> <p>1.18 Planejar e executar reuniões pedagógicas;</p> <p>1.19 Participar ativamente do conselho de classe;</p> <p>1.20 Promover reuniões para discutir e refletir temas relevantes ao aperfeiçoamento da prática pedagógica avaliação, indisciplina, metodologia, planejamento...)</p>
--	--	--