



ZULEIKA LEONORA SCHMIDT COSTA

**EDUCAÇÃO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: GÊNERO E
SEXUALIDADE NA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA BRASILEIRA NO
PERÍODO DE 2006 a 2015**

CANOAS, 2017

ZULEIKA LEONORA SCHMIDT COSTA

**EDUCAÇÃO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: GÊNERO E
SEXUALIDADE NA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA BRASILEIRA NO
PERÍODO DE 2006 a 2015**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Denise Quaresma da Silva

CANOAS, 2017

ZULEIKA LEONORA SCHMIDT COSTA

**EDUCAÇÃO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: GÊNERO E
SEXUALIDADE NA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA BRASILEIRA NO
PERÍODO DE 2006 a 2015**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em de 22 e dezembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Denise Regina Quaresma da Silva
Orientadora – Universidade La Salle

Prof^a. Dr^a. Dirleia Fanfa Sarmento
Universidade La Salle

Prof. Dr. Edison Saturnino
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof. Dr. Denise Macedo Ziliotto
Universidade La Salle

Prof. Dr. Gabriel Eidelwein Silveira
University Massachusetts Amherst – Estados Unidos

AGRADECIMENTOS

O doutorado...enfim a realização de um grande sonho e também de um grande desafio. Minha trajetória de vida é sempre movida por grandes desafios !Uma trajetória permeada por muitas dificuldades e adversidades, mas também marcada por conhecimentos, realizações, descobertas e amizades! Não foi fácil...mas chego ao final desta tese com a certeza que amadureci, e cresci como educadora, pesquisadora, mas principalmente como pessoa. Aprendi que uma tese, como qualquer outro trabalho é uma extensão de nossas vidas. E é nesta mistura das potencialidades pessoais e profissionais, que cria-se algo de valor para si. Vida e obra caminham juntas e os resultados podem modificar nossas trajetórias no mundo. Percebo-me hoje uma pessoa melhor!

Agradeço, primeiramente, a esta energia chamada Deus pela força concedida, pela saúde e pela vontade de persistir sempre, apesar do caminho percorrido ser por vezes difícil e repleto de contradições.

Aos meus familiares: filha, filho, neta, neto e genro e em especial ao meu irmão Carlos Fernando: Somos Guerreiros sempre! Amor incondicional a todas e todos.

As pessoas queridas amigas e amigos que construí ao longo da vida e que estiveram de uma forma ou de outra envolvidas com este momento, demonstrando interesse em saber como eu estava e como estava o andamento desta pesquisa.

Em especial famílias Schwalm e Freymuth: amigas e amigos para a vida. NECA, ANE, MERI, SANE irmãs para sempre!

Aos meus colegas parceiros de trabalho da UNICNEC - Osório. Muita energia boa veio de Vocês!

A UNILASALLE ao PPGEDU em Educação pelo acolhimento e respeito as minhas possibilidades de poder cursar e finalizar meus estudos de doutoramento nesta instituição.

Aos professores e professoras, do Curso de Mestrado e Doutorado em Educação da UNILASALLE, meus mestres nesta formação, e funcionários por todos o apoio recebido.

Um agradecimento especial a secretaria acadêmica Silvia Soares. Muito obrigado por tudo. Tua competência e conhecimento me auxiliaram muito nesta caminhada.

Aos colegas do Curso de Mestrado e Doutorado em Educação da UNILASALLE, que tive a satisfação de conhecer e de trocar conhecimentos.

Em especial à professora, Denise Quaresma da Silva, minha orientadora, pelo apoio, paciência, exigência e rigorosidade durante a fase de orientação, no decorrer da trajetória do curso e na concretização desta tese. E por fim nas palavras de Saint-Exupéry: *“Aqueles*

que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam pouco de si, levam um pouco de nós.

De tudo ficaram três coisas...

A certeza de que estamos começando...

A certeza de que é preciso continuar...

A certeza de que podemos ser interrompidos

antes de terminar...

Façamos da interrupção um caminho novo... Da queda, um passo de

dança...

Do medo, uma escada...

Do sonho, uma ponte...

Da procura, um encontro!

Fernando Sabino , O Encontro Marcado

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa, de cunho teórico, trata-se de uma revisão sistemática. A presente investigação está inserida na Linha de Pesquisa “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle e tem como objetivo analisar os descritores Educação Sexual, Orientação Sexual, Sexualidade e Gênero na Educação Básica no Brasil, presentes nas publicações realizadas em periódicos nacionais escritos em Língua Portuguesa no espaço temporal 2006-2015. O corpus investigativo será composto pelas publicações realizadas em periódicos nacionais na área de avaliação da Educação, escritos em Língua Portuguesa, na base Scielo Educa. A análise dos dados realizou-se através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1988). Ao término desta pesquisa, constata-se que as publicações em artigos de periódicos científicos na base Scielo-Educa oportunizaram uma consistente visão panorâmica de como tem se apresentada a Educação Sexual, Orientação Sexual, Sexualidade e Gênero na Educação brasileira. Os dados analisados em categorias e subcategorias demonstram que a educação ou orientação sexual, nas perspectivas de Sexualidade e Gênero no Brasil, apresentam dificuldades quer no preparo e conhecimento como na formação inicial e continuada das educadoras e educadores para trabalhar com estas temáticas na educação escolar brasileira. Os conhecimentos de conteúdo e pedagógicos são limitados e, em grande parte, resumem-se a uma posição anatomo-biológica da sexualidade direcionada essencialmente a uma perspectiva de prevenção de doenças sexuais, gravidez e métodos contraceptivos. A maioria das propostas e intervenções dos docentes no trabalho nas escolas sobre sexualidade e gênero é usada para argumentar o que é ou não natural, como devem ser exercidas as identidades de gênero e sexual, em função de uma noção heteronormativa do ser humano. Quanto à formação docente específicas para estas temáticas, os artigos apresentaram diferentes propostas e um significativo número de produções de estudos citando os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais - Orientação sexual) entre outros documentos, políticas e normativas como norteadores destas formações, indicando programas e cursos aos docentes de uma forma mais integral e redimensionadora da sexualidade e gênero em seus diferentes aspectos que a Educação Sexual deve preconizar nas escolas. Os dados revelam a dificuldade no trabalho com ES, sendo que diversos estudos demonstram a falta de conhecimento, silenciamentos, e dificuldades dos educadores em lidar com as temáticas de Sexualidade e Gênero com seus alunos e alunas, o que está em contradição a concepção dos PCNs que postulam uma orientação sexual que considere a busca do prazer, os sentimentos e desejos como parte integrante desse processo, valorizando a auto-formação e os direitos individuais, bem como o respeito à diversidade e às expressões sexuais.

Palavras chave: Educação sexual; Orientação Sexual; Gênero; Sexualidade.

ABSTRACT

This qualitative research, of a theoretical nature, is a systematic review. The present research is inserted in the Research Line "Training of Teachers, Theories and Educational Practices" of the Post-Graduation Program in Education of La Salle University and aims to analyze the descriptors Sexual Education, Sexual Orientation, Sexuality and Gender in Basic Education in Brazil, present in publications published in national journals written in Portuguese in the period 2006-2015. The investigative corpus will be composed of publications published in national journals in the area of evaluation of Education, written in Portuguese Language, at the Scielo Educa database. Data analysis was performed through Content Analysis (BARDIN, 1988). At the end of this research, it is noticed that the publications in articles of scientific journals in the Scielo-Educa database have provided a consistent overview of how Sexual Education, Sexual Orientation, Sexuality and Gender in Brazilian Education have been presented. The data analyzed in categories and subcategories show that education or sexual orientation, in the perspectives of Sexuality and Gender in Brazil, presents difficulties both in the preparation and knowledge as in the initial and continued formation of the educators and educators to work with these themes in the Brazilian school education . The content and pedagogical knowledge is limited, and to a large extent, it is an anatomo-biological position of sexuality essentially directed to a perspective of prevention of sexual diseases, pregnancy and contraceptive methods. Most of the proposals and interventions of teachers at work in schools on sexuality and gender are used to argue what is natural or not, how should gender and sexual identities be exercised, according to a heteronormative notion of the human being. With regard to teacher training specific to these themes, the articles presented different proposals and a significant number of studies citing CPNs (National Curricular Parameters - Sexual Orientation) among other documents, policies and regulations as guides of these formations, indicating programs and courses to teachers in a more integral and resizing form of sexuality and gender in its different aspects that Sexual Education should advocate in schools. The data reveal the difficulty in working with ES, and several studies demonstrate the lack of knowledge, silence and difficulties of educators in dealing with the themes of Sexuality and Gender with their students, which is in contradiction to the conception of PCNs who postulate a sexual orientation that considers the pursuit of pleasure, feelings and desires as an integral part of this process, valuing self-training and individual rights, as well as respect for diversity and sexual expressions.

Keywords: Sexual education; Sexual Orientation; Gender; Sexuality

LISTA DE SIGLAS E ABREVEATURAS

ABRAPSO – Associação Brasileira de Psicologia Social

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (*Acquired Immunodeficiency Syndrome*)

DSTs – Doenças Sexualmente Transmissíveis

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

ES – Educação Sexual

CNPM – Conferência Nacional de Políticas para Mulheres

CONAE – Conferência Nacional de Educação

FACED – Faculdade de Educação

FIPE – Fundação Instituto de Pesquisa Econômica

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais

LDB – Lei de Diretrizes Curriculares da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NECCSO – Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade

OE – Orientação Sexual

OMS - Organização Mundial da Saúde

OPAS – Organização Pan Americana

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PES – Programa de Educação Sexual

PNPM – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

PNE – Plano Nacional de Educação

PSE – Programa da Saúde na Escola

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RCN – Referencial Curricular Nacional

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

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

SPM/PR – Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República

TICs – Tecnologia da Informação e Comunicação

UNICNEC – Centro Universitário Cenecista

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UDESC – Universidade do Desenvolvimento Estadual de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade de São Carlos

UAB – Universidade Aberta do Brasil

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organograma com Categorias e Subcategorias.....	27
Tabela 1 – Total de Periódicos Encontrados.....	70
Gráfico 1 – Quantidade de Publicações por Ano.....	71
Gráfico 2 – Periódicos Encontrados com os Descritores Escolhidos.....	72
Gráfico 3 – Metodologias Utilizadas nos Artigos.....	72
Tabela 2 – Levantamento das Instituições Públicas e Privadas.....	73
Figura 2 – Quantidade de Artigos por Estado.....	73
Gráfico 4 – Ano de Publicação e Lista dos Períodos.....	74
Gráfico 5 – Autores Citados nos Artigos.....	75
Tabela 3 – Categorias e Subcategorias Temáticas.....	76
Tabela 4 – Categorias e subcategorias dos artigos selecionados, por autores citados..	76

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	19
2.1	Caracterização do estudo.....	20
2.2	Espaço temporal da publicação.....	20
2.3	A relevância, o problema, os objetivos e a tese da investigação.....	20
2.4	Constituição do <i>corpus</i> da pesquisa e delimitação dos critérios de seleção dos documentos.....	25
2.5	Procedimentos de análise das temáticas do <i>corpus</i> da pesquisa.....	26
2.5.1	<i>Método.....</i>	26
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	28
3.1	Educação Sexual e Orientação Sexual.....	28
3.2	Fundamentos preliminares sobre Gênero e Sexualidade.....	34
4	GÊNERO, SEXUALIDADE E NORMAS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO: PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS, LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E DOCUMENTOS NORTEADORES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO.....	39
5	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS.....	45
5.1	Educação e Orientação Sexual como temáticas presentes na produção acadêmica.....	45
5.2	Orientação ou Educação Sexual: a temática sexualidade e gênero na escola.....	47
5.2.1	<i>Educação e Orientação Sexual no Brasil.....</i>	49
5.2.2	<i>Educação e Orientação sexual e sua implementação nas escolas a partir dos PCNs.....</i>	54
5.3	Orientação Sexual segundo os PCNs e a Transversalidade.....	55
5.3.1	<i>A transversalidade nos PCNs.....</i>	56
5.3.2	<i>Transversalidade e Interdisciplinaridade nos PCNs.....</i>	58
5.3.3	<i>Tema Transversal: orientação sexual.....</i>	59
6	AS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS.....	63
6.1	O processo de Ensino-Aprendizagem em Gênero e Sexualidades nas	

	escolas.....	63
6.2	O Pedagógico e o Formativo: Educação em sexualidade e gênero e suas múltiplas interfaces.....	65
7	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	69
7.1	Análise da produção de uma década (2006-2015): notas preliminares.....	69
7.2	Categoria - Conhecimentos Pedagógicos Formação Docente.....	77
7.3	Categoria - Projeto ou Programa Educativo – Discente.....	130
7.4	Categoria - Discursos, Legislações, Documentos e Normas.....	164
8	CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS.....	191
	REFERÊNCIAS.....	206
	APÊNDICE A – Todo o material analisado e organizado em tabelas.....	225

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa, de cunho teórico, insere-se na linha de pesquisa *Formação de professores, teorias e práticas educativas* do Programa de Pós-graduação - Doutorado em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE, Canoas – RS) e tem como foco examinar os estudos sobre Educação, Orientação Sexual, Sexualidade e Gênero, presentes em publicações realizadas em periódicos nacionais escritos em Língua Portuguesa no espaço temporal da última década no período de 2006 a 2015.

Realizando uma retomada histórica sobre um período de discussões importantes no terreno da sexualidade e gênero, retoma-se os anos 50 do século XX, quando Simone de Beauvoir forjou a célebre frase: "Ninguém nasce mulher, torna-se mulher". Após esse fato, percebe-se que o disparador para esta temática vem se avolumando e entende-se "como um conjunto de reflexões e teorizações, exuberante e fértil, polêmico e disputado, não só no campo do feminismo e dos estudos de gênero, como também no campo dos estudos da sexualidade" (LOURO, 2008, p. 2). Dessa forma, as condições sexuais de ser homem ou mulher não estão dadas ou naturais, elas são sim construções histórica, sociais e culturais. Ou seja, a construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida e, mesmo que os corpos sejam nomeados como mulher ou homem, macho ou fêmea, essas denominações biológicas não são determinantes às classificações em Masculino e em Feminino.

Aponta-se que o aporte sobre as Masculinidades e as Feminilidades neste estudo segue a linha dos estudos feministas das últimas décadas para designar outra dimensão daquela apresentada na concepção gramatical, ou seja, de que feminino e masculino refere-se a pessoas de sexo diferentes no plano biológico e relaciona no sentido intrínseco do masculino com o feminino, ou seja, do corpo biológico. Considera-se, neste estudo, de acordo com Louro (2008), os movimentos feministas mais recentes¹.

Scott (1995) descreve o conceito gênero a partir das feministas da terceira onda, referindo-se à organização social entre os sexos que, posteriormente, passaram a usá-lo para enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções fundadas sobre sexo e rejeitar o determinismo biológico implícito nos termos "sexo". Os estudos de gênero passaram a apontar para a necessidade de estudos sobre as *relações de gênero*, uma vez que a história das mulheres não pode ser vista separada da história dos homens.

¹ A primeira onda refere-se ao movimento sufragista com o qual as mulheres buscaram o direito a votar. E a outras reivindicações. A segunda onda do movimento feminista ocorre nos anos 60 e 70 em lutar pela valorização do trabalho da mulher, o direito ao prazer, contra a violência sexual. A terceira onda da década de 90, começou-se a discutir os paradigmas estabelecidos nas outras ondas, colocando em discussão a micropolítica.

O mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, não são esferas separadas, nesse sentido, "o conceito de gênero para designar relações sociais entre os sexos rejeita radicalmente explicações biológicas que encontram um denominador comum para diversas formas de subordinação feminina" (SCOTT, 1995, p.75). Desta forma, percebe-se que Scott (1995) reforça que o termo "gênero" torna-se, antes, uma maneira de indicar "construções culturais" a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Essas classificações, portanto, são sutis e sempre inacabadas. Isso torna esta temática complexa e permeada por condicionantes sociais, políticos e culturais que dão sentido a determinadas construções de gêneros e sexualidades.

Pretende-se, neste estudo, entender gênero e sexualidade como condições plurais que se inscrevem no interstício dos binarismos conceituais de masculino x feminino que apontam que o que é da ordem de um, não pode ser da ordem do outro. É necessário que se remeta a masculinidades e a feminilidades, ou seja, para além de uma escolha de sexualidade e de gênero, o que se percebe é uma condição de fronteira tênue e borrada em que essas identidades provisórias se colocam.

Deve-se ressaltar que a escola, como também a família, igreja, instituições legais e médicas foram e continuam sendo importantes agentes de construção destas identidades de gênero e sexualidade na sociedade. Neste sentido considerar-se-á a escola como formadora deste processo constitutivo. Entende-se que as crianças, mesmo pequenas, adolescentes e jovens levam consigo todos os anseios e as curiosidades para a escola, onde são manifestados através de atitudes ou questionamentos. Cabe à escola desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa, assim os educadores veem-se no dever de orientar seus alunos. Devem contribuir para que eles sejam melhor informados, além de orientá-los, complementando a educação oferecida pela família. Nesse sentido, deve-se remeter aos PCNs² (1997), ao tema transversal de Orientação Sexual. Esses partem de uma proposta mais ampla na temática nos documentos curriculares norteadores que, a partir de seu lançamento em 1997, os PCNs, tema transversal - Orientação Sexual, seriam a referência para toda a educação escolar brasileira a partir da Educação Infantil até o Ensino Médio.

Pode-se tomar como base as discussões sobre Educação Sexual nos PCNs (1997) e, mais especificamente, os Temas Transversais Orientação Sexual (1998).

² A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros (PCNS, 1997).

A criação do Tema Transversal Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é outro indício da inserção deste assunto no âmbito escolar. O interesse do Estado pela sexualidade da população torna-se evidente a partir desta proposta. De acordo com os PCNs, em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV, o tema Orientação Sexual foi criado como um dos temas transversais a serem trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização. Cabe, portanto, à escola e não mais apenas à família desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos adolescentes (BRASIL, 1998, p. 291).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs- (1997) constituem um referencial de qualidade para educação no Ensino Fundamental e Médio em todo o país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando a participação de técnicos e professores brasileiros principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Configuram uma proposta flexível concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Sua meta é o ideal crescente da igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos, sendo um elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira.

Os PCNs partem de uma proposição já referenciada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394-1996), aprovada em 1996, dando conta da amplitude de objetivos. Desse modo, reafirma o princípio da base nacional nos PCNs, a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal de 1988. Os PCNs foram concebidos passando por um processo em âmbito nacional em 1995 e 1996, no qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Estendeu-se a discussão em encontros regionais organizados pelas delegacias do MEC (Ministério da Educação e da Cultura) nos Estados da Federação.

A transversalidade nos PCNs considera que o principal objetivo dos PCNs - Temas Transversais (1997) é percorrer toda a área educativa do Ensino Fundamental e ser tratado por diversas áreas do conhecimento. O trabalho de Orientação Sexual, aqui mais analisado neste estudo, deve, portanto, ocorrer de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema.

Os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los.

Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), atravessa os diferentes campos do conhecimento, como é o caso da Educação ou Orientação Sexual, em que esses temas perpassam diferentes questões de outras temáticas.

Este documento pretende ser um balizador de proposições e orientações aos professores de como tratar estas questões de gênero e sexualidade na escola e, assim, disseminar as concepções vividas na contemporaneidade que, mais do que nunca, são múltiplas. As possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se, multiplicaram-se. "As certezas acabaram. Tudo isso pode ser fascinante, rico e também destabilizador. Mas não há como escapar a esse desafio. O único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la" (LOURO, 2008, p.23).

Quando se trata da instituição escola do desenvolvimento de propostas educativas para os educadores acerca das questões que envolvem gênero e sexualidade na escola, percebe-se um movimento ainda tímido. Esta temática na sociedade ocidental se configura como um campo permeado de tabus, mesmo que esteja contemplada na legislação educacional, em outros documentos norteadores e em propostas de formação de professores nos últimos anos, sempre com o intuito de atuar com a diversidade cultural, racial, sexual entre outras nas escolas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs, publicados em 1997 e mais especificamente nos Temas Transversais, gênero, aparece e é trabalhado no volume que trata da "Orientação Sexual"³. O documento que versa sobre a temática está estruturado em duas partes. Na primeira, justifica a inserção da temática no espaço escolar como um dos temas transversais devido ao aumento de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez indesejada na adolescência. Afirma, que "a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores" (BRASIL, 2000, p. 111). Nesta assertiva, em relação às políticas e aos documentos de referência, convém ressaltar que, embora haja certo avanço em relação à questão de gênero e à sexualidade, estas temáticas deveriam estar consideradas em todo o documento de forma mais clara, objetiva e prática.

O presente estudo delimita-se como momento de ampliação e mais efetivação da inclusão das questões de gênero nas políticas públicas a 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada pelas Nações Unidas, em Beijing, em 1995, momento em que diversos (as) chefes de Estado e de governo presentes, incluindo do Brasil, comprometeram-se em adotar

³ Neste estudo o termo Orientação e Educação Sexual serão identificados pelas suas letras iniciais respectivamente (OE) e (ES).

estratégias para internalizar a igualdade de gênero nas políticas públicas, além de avaliar o impacto dessas políticas, conforme apontado no Relatório Final de Implementação do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2005-2007 (BRASIL, 2009).

Entende-se que os temas deveriam estar mais presentes nos currículos escolares, no formato de uma Educação ou Orientação Sexual, bem como nas práticas escolares de forma efetiva. Conforme Silva (2011, p. 206), “[...] embora os PCN’s e os Temas Transversais, dentre eles a “Orientação Sexual”, tenham sido aprovados há mais de dez anos, ainda hoje questões de gênero e sexualidade são pouco discutidas nas escolas”. E, quando há essa discussão, só são trabalhadas as questões disciplinares, atuando como vigilância das práticas sexuais.

A maioria das propostas e intervenções dos docentes no trabalho nas escolas sobre sexualidade e gênero é usada para argumentar o que é ou não natural, como devem ser exercidas as identidades de gênero e sexual, em função de uma noção heteronormativa do ser humano, biologizante, higienista ou da ordem da reprodução humana ou das doenças sexualmente transmitidas (DSTs e HIV). Nos casos em que a sexualidade é tratada em sala de aula, esta discussão ocorre através de aulas de ciências ou biologia ou, como aponta Fraga (2000):

Ao se tomar como ponto de análise a forma como os currículos escolares estão estruturados, é possível perceber que as questões relativas à sexualidade não aparecem de maneira explícita. Quando o tema precisa ser tratado, geralmente a instituição educativa recorre aos especialistas da área médica e/ou psicológica, organizando palestras ou oficinas (FRAGA, 2000, p.136).

A temática desta pesquisa aponta para a importância de desenvolver uma abordagem mais igualitária e equânime de temas como gênero e sexualidade na Educação ou Orientação Educacional nas práticas escolares. Faz-se necessário também apontar o que Souza Santos (2001) propõe em relação às políticas públicas de gênero. A situação relatada pelo autor exige estabelecer o sentido das mudanças, que pretendem um caráter emancipatório para que as desigualdades de gênero sejam combatidas no contexto do conjunto das desigualdades sociais. Desta forma, a condução destas políticas devem pressupor práticas de cidadania ativa para a concretização da justiça de gênero, sobretudo pela responsabilidade do Estado de redistribuir riqueza, poder entre regiões, classes, raças e etnias, entre mulheres e homens entre outras.

Além destas temáticas de OS ou ES também serem pressupostos da democracia e dos direitos humanos, como aponta Louro (2001), é necessário que, nas escolas esses temas sejam praticados, através de um aprendizado contínuo e de forma sutil, natural, como qualquer outro

tema, quando se manifesta no cotidiano ou nos currículos escolares. No dia a dia da escola, os meninos, as meninas, as jovens, os jovens, mulheres e homens aprendem e incorporam gestos, movimentos, habilidades e sentidos que também podem dar sentido ao exercício de suas sexualidades e gêneros. E, na escola, “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação constituem-se em espaços da construção das ‘diferenças’ de gênero, de sexualidade” (LOURO, 2001, p. 88).

Rosemberg (2001) discorre sobre o tema Gênero nas políticas públicas no Brasil, em especial nos PCNs e no Programa Nacional de Direitos Humanos e destaca:

O Programa Nacional de Direitos Humanos e as reformas educacionais dos anos 1990 acolheram três itens antigos da agenda do movimento de mulheres/feministas brasileiro no plano da educação, com impactos variáveis: a inclusão educação/orientação sexual no currículo escolar; o combate ao sexismo no currículo escolar, especialmente nos livros didáticos; a expansão da educação infantil como forma de cuidado e educação da prole da mãe trabalhadora (p.189).

O aporte teórico que embasará a análise dos dados elencados advém dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero. Em consonância com a posição de Silva (2002, p. 134), destaca-se que “[...] as análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. [...] tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações”.

Dos Estudos Culturais, salienta-se a noção de representação, numa perspectiva que afasta as compreensões que consideram a representação cultural, como um processo mental ou como um reflexo da realidade, buscando uma correspondência ideal, correta, verdadeira com as coisas do mundo.

A ideia de representação relaciona-se com as práticas de produção de significados, em especial na noção de representação cultural (HALL, 1997). Com base nesse autor, a representação cultural é compreendida não como um processo mental ou como um reflexo da realidade, buscando uma correspondência ideal, correta, verdadeira com as coisas do mundo. Essa noção de representação relaciona-se com as práticas de produção de significados, interessando sons, palavras, imagens ou conjunto de significantes por meio dos quais se produzem os significados em determinada cultura. A representação utiliza-se da linguagem para descrever o mundo que nos rodeia e, muitas vezes, ao fazer isso, acaba padronizando-o (COSTA, 2002). Portanto, a representação consiste em uma prática de significação que produz conhecimento (SILVA, 2007, p. 64).

A representação é a inscrição, marca, traço, significante e não o processo mental. Ela é a face material, visível, palpável do conhecimento. Perguntar sobre a representação

é perguntar sobre quem está conhecendo o mundo e como este o conhece. Há uma relação entre o poder, de um lado, e o vínculo entre conhecer e representar, de outro. “Na concepção do currículo como representação, o conhecimento não é a transcrição do “real”, a transcrição é que é real (grifos do autor).

A respeito da análise cultural, esse caráter produtivo do discurso enfatizado por Foucault (1984) se estende à noção de representação. As representações culturais não são simplesmente constituídas de signos que expressam aquelas coisas que supostamente “representam”. Os signos que constituem as representações focalizadas pela análise cultural não se limitam a servir de marcadores para objetos que lhes sejam anteriores: eles criam sentidos. Esses sentidos são outros tantos objetos que, embora de natureza diferente, não são menos reais, em seus efeitos, que a pedra que nos atinge a cabeça. É precisamente, por parecerem “reais”, por serem “reais”, que esses sentidos têm efeito de “verdade”. Foucault, tal como a análise cultural, estava interessado justamente nesse tipo de objeto (SILVA, 2007).

Feitas tais considerações, a tese está organizada em sete capítulos. No primeiro, é introduzida a temática investigativa. No segundo, *A pesquisa e os procedimentos metodológicos*, é caracterizado o estudo e é situado o percurso a ser percorrido para a efetivação da investigação em pauta. O terceiro capítulo aborda Gênero e Sexualidade: fundamentos preliminares, sobre gênero e sexualidade. No quarto, Educação ou Orientação Sexual, é contextualizada a abordagem dessas dimensões na ação educativa, na legislação educacional e documentos norteadores sobre gênero e sexualidade. O quinto tem como título *Definindo educação e orientação sexual*. Já o sexto capítulo trata de dimensionar o que é educação em sexualidade e gênero nas escolas. No capítulo sete é feita uma Análise dos Resultados, das publicações sobre o tema em questão, no espaço temporal de 2006 a 2015 e por fim, as Considerações Finais.

2 A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é uma pesquisa qualitativa, com apoio em dados quantitativos, do tipo de revisão sistemática definida como de caráter bibliográfico e desta forma defini-se como "de caráter bibliográfico trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões" (FERREIRA, 2002, p. 257).

Quanto à revisão sistemática, Hearst, Grady, Barron e Kerlikowske (2003) descrevem que consiste em uma abordagem padronizada para identificar e apresentar aqueles estudos publicados – e, eventualmente, não-publicados – na literatura com relevância ao tema de interesse. Os procedimentos metodológicos comumente utilizados no processo de revisão sistemática incluem: (a) formulação da questão de pesquisa; (b) identificação dos estudos concluídos; (c) definição de critérios de inclusão e exclusão; (d) extração uniforme de características e resultados de cada estudo; (e) apresentação clara e uniforme dos resultados.

Uma revisão sistemática, de acordo com Munzlinger (2012), é um método de revisão bibliográfica do estado da arte, também, considerada como um processo de apoio à condução de estudos. É um meio de identificar, avaliar e interpretar todas as pesquisas disponíveis, atuais e relevantes para uma questão de pesquisa específica, área temática, ou fenômeno de interesse. Este tipo de pesquisa revisão sistemática tem como objetivos buscar fundamentação teórica relevante e levantar o estado da arte. Pretende-se resumir e confrontar as evidências existentes sobre um dado assunto, tema, problema, além de proporcionar a busca de novas linhas de investigação e identificar lacunas que se evidenciaram, recomendando pesquisas futuras.

A proposta metodológica de revisão sistemática demonstra, também, a crescente quantidade de produções acadêmicas e de pesquisas sobre as mais variadas áreas do conhecimento e a devolução e a utilidade pública das informações e seu retorno à sociedade. Assim Pillão (2009) aponta, como justificativa para elaboração dessas pesquisas, o significativo crescimento numérico (aspecto quantitativo) e a diversidade de enfoques (aspecto qualitativo) da produção científica desenvolvida em torno de uma área em um determinado período.

Na mesma linha de entendimento, quanto à importância da pesquisa que tem como metodologia a revisão sistemática, Simó (2010) destaca que essas pesquisas recaem na necessidade de dar visibilidade às produções das áreas.

Pretende-se identificar uma produção significativa e diversificada sobre a temática, ou seja, a pesquisa bibliográfica é um exaustivo estudo das produções acadêmicas sobre o tema pretendido. Neste sentido, Gil (2012, p. 50) destaca que “parte dos estudos exploratórios pode ser definido como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo”. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2012).

2.1 Caracterização do estudo

A pesquisa, de cunho teórico, é uma revisão sistemática e tem como objetivo analisar os descritores sobre Educação Sexual, Orientação Sexual, Sexualidade e Gênero presentes nas publicações realizadas em periódicos nacionais na área de avaliação da Educação, escritos em Língua Portuguesa, qualificados na base de dados EDUCA no espaço temporal de 2006 a 2015.

2.2 Espaço temporal da publicação

O espaço temporal das publicações analisadas será do ano de 2006 a 2015.

2.3 A relevância, o problema, os objetivos e a tese da investigação

A inserção da pesquisadora no campo da docência universitária aconteceu, talvez, de uma forma muito semelhante a uma grande parte de outros profissionais. Advinda de uma formação em psicologia pela PUC/RS e de vivência profissional basicamente clínica, buscou no Mestrado em Educação na UFRGS, em 1998, ampliar as perspectivas de formação profissional e atuação profissional. Seguindo a formação docente, em 2004, reingressou como diplomada no curso de licenciatura em Psicologia na UFRGS, para complementar a formação pedagógica. Sentia a necessidade de apropriar-se deste poder simbólico, como diria Bourdieu, que uma titulação acadêmica possibilita. A pesquisadora coaduna com o pensamento de Bourdieu (1998), que denomina de capital simbólico como qualquer tipo de capital (econômico, cultura, escolar ou social) percebido de acordo com as categorias de percepção,

os princípios de visão e divisão, os sistemas de classificação, os esquemas classificatórios, os esquemas cognitivos. Assim, define-se capital simbólico como sendo um capital com base cognitiva, apoiado sobre o conhecimento e o reconhecimento.

Nessa assertiva, na continuidade da trajetória como educadora na docência do curso de Psicologia, desde 2014, a pesquisadora exerce a supervisão do estágio em Psicologia e Processos Educacionais na Comunidade do curso de Psicologia da UNICNEC⁴-Osório. Esse estágio curricular obrigatório do oitavo semestre do curso de Psicologia, tem por objetivo o levantamento de dados para um diagnóstico escolar e elaboração de propostas interventivas de orientação e promoção de saúde e cidadania através de observações, entrevistas e participação ativa na instituição selecionada.

Como supervisora de estágios curriculares em Psicologia Escolar, observou nos diagnósticos institucionais realizados nas escolas, pelos estagiários, que o tema sexualidade frequentemente era problematizado. Esta temática era solicitada por professores e parecia ser urgente um trabalho nas escolas com estagiários de Psicologia. Ocorre que o educador deveria ocupar um lugar central no trabalho da educação sexual na escola e na política educacional brasileira atual como determinados documentos que apoiam a atuação profissional nesse campo, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998); Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90); Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (Brasil, 2004a); Programa Brasil Sem Homofobia (Brasil, 2004b); Caderno Gênero e Diversidade Sexual na Escola; Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Programa de Saúde na Escola - PSE (BRASIL, 2008).

Ressalta-se, contudo, que, quando se trata de discutir como deve ser o processo da ES ou OS para atuar com a temática da sexualidade no âmbito escolar, não se pode esquecer que os professores e as professoras se constituíram sujeitos num contexto marcado pela hegemonia de concepções biomédicas ou morais e religiosas acerca de gênero e sexualidade (YARED, 2011). Diante disso, cabiam para a pesquisadora alguns questionamentos: até que ponto se pode esperar que os educadores detenham todas as competências explicitadas pelos PCNs como importantes no trabalho de educação sexual? Como esperar que o educador, que se constituiu sujeito a partir de valores morais, religiosos e/ou biomédicos, faça um trabalho de educação sexual problematizador e voltado à desconstrução de preconceitos de gênero historicamente sedimentados?

⁴ UNICNEC - Centro Universitário Cenecista de Osório.

A pesquisa, ora apresentada, propõe examinar as produções acadêmicas de artigos de revistas científicas, no período temporal 2006 a 2015, tendo como descritores os termos Educação Sexual, Orientação Sexual, Sexualidade e Gênero e como as temáticas de gênero e sexualidade estão sendo praticadas nas escolas de Educação Básica no Brasil.

Neste sentido, pode-se pensar como Silva (2011) que também o currículo de formação profissional de professores e professoras insere-se nesta discussão. Ou seja, como estas professoras e professores aprenderam, em seus cursos de graduação, a trabalhar com estas temáticas de gênero e sexualidade enquanto futuras educadoras e educadores nas escolas? Pode-se questionar se estes professores e professoras estarão nas escolas, enquanto um lugar de circulação de narrativas e processos de subjetivação, regulando o que pode ser dito e que deve ser silenciado. Assim podemos pensar como Foucault quando ele vai centrar-se na relação entre as práticas discursivas e os poderes que a atravessam, demonstrando que existem diversos procedimentos que controlam e regulam a produção dos discursos em nossas sociedades. Em suas próprias palavras:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 1996, p. 8-9)

Procurar compreender a produção na escola, o efetivamente feito, a partir do que pode e do que não pode ser dito:

[...] o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra [fala]; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 44-45).

Pensar as construções de gênero e sexualidade em suas conexões com o currículo e com as técnicas de saber-poder pode favorecer a desestabilização de definições, preconceitos e verdades, bem como pode favorecer a visualização de tais questões frente às brechas e às palavras que permeiam o silêncio. Em relação à formação desses professores, considera-se que “é indispensável que reconheçamos que a escola, não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (LOURO, 1997, p. 81).

Importante destacar-se que tratar relações de gênero e sexualidade em nossa sociedade contemporânea é ainda um grande desafio. O tema aqui proposto é marcado por uma trajetória histórica social e política atravessada de conflitos e embates cunhados por valores machistas, biologizantes e heteronormativos, os quais são proliferados e que renegam a multiplicidade de culturas, identidades de gênero e orientações sexuais, fazendo germinar preconceitos e ações discriminatórias nos mais diversos espaços sociais. O sentido que pretende-se colocar aqui, embasado nos estudos culturais, no campo educacional, tem buscado compreender o espaço escolar, as relações que se desenvolvem no interior das instituições, as interfaces do processo de ensino e aprendizagem. Procura-se compreender as práticas e seus múltiplos significados e as instituições que perpassam, bem como as relações entre as instituições e suas diversas práticas (RODRIGUES, 2004).

As discussões e análises dos dados serão subsidiadas pela perspectiva dos Estudos Culturais. A abordagem teórica aqui pretende-se apoiada em uma análise segundo Beck e Guizzo (2013) e se desenvolve na relação estabelecida entre dois distintos campos de estudos, os Estudos de sexualidade e Gênero e os Estudos Culturais.

O problema de investigação é:

Verificar quais são os pressupostos sobre Educação Sexual, Orientação Sexual, Sexualidade e Gênero presentes nas publicações realizadas em periódicos nacionais escritos em Língua Portuguesa, no período de tempo 2006-2015.

Em relação aos objetivos:

O estudo tem como objetivo geral analisar as publicações científicas no Brasil com os descritores Educação Sexual e Orientação Sexual, Gênero e Sexualidade, presentes em periódicos nacionais escritos em Língua Portuguesa na base de dados EDUCA, no período de 2006 a 2015, verificando o que é produzido sobre estes temas.

Em relação aos **objetivos específicos**, destacam-se:

- Mapear as publicações organizando-as por dados bibliométricos como localização geográfica, quantidade de publicações por ano, principais autores citados;
- Analisar quais os aspectos sobre Educação Sexual, Orientação Sexual, Sexualidade e Gênero que são abordados pelos autores das produções analisadas;
- Verificar de que forma, nas produções do período examinado, estão presentes os temas Orientação Sexual, Orientação Sexual, Sexualidade e Gênero na Educação Básica.

A Tese:

Considerando o problema e objetivos da investigação, apresenta-se a relevância da pesquisa proposta que se justifica sob três dimensões: a) trajetória pessoal e profissional do proponente; b) relevância acadêmica, e c) relevância social.

Em relação relevância pessoal do estudo, almeja-se que esta pesquisa: a) constitua-se numa referência para outros pesquisadores, contribuindo para o avanço dos estudos no que se refere aos pressupostos veiculados em periódicos acerca de Educação Sexual, Orientação Sexual, Gênero e Sexualidade; b) sinalize para as tendências teóricas e respectivas abordagens na produção analisada, em termos de Educação Sexual, Orientação Sexual, Gênero e Sexualidade, indicando novas possibilidades discursivas em termos de aprofundamento do tema em pauta.

2.4 Constituição do corpus da pesquisa e delimitação dos critérios de seleção dos documentos

Para a coleta de dados, foram utilizados os artigos que têm como centralidade discursiva as dimensões Educação Sexual, Orientação Sexual, gênero e sexualidade selecionadas a partir dos seguintes critérios de inclusão:

- a) Foco analítico discursivo: Educação Sexual, Orientação Sexual, Gênero e Sexualidade.
- b) Origem do periódico: periódicos nacionais;
- c) Idioma do periódico: Língua Portuguesa;
- d) Espaço temporal da publicação: entre os anos de 2006 e 2015;
- e) Modo de disponibilização do periódico: *on line*;
- f) Base de Dados: Scielo EDUCA, Biblioteca online de periódicos em Educação;
- g) Artigos que vinculem os descritores a outras áreas do conhecimento humano.

Como critérios de exclusão foram eleitos:

- a) Origem do periódico: periódicos não nacionais;
- b) Idioma do periódico: língua estrangeira;
- c) Espaço temporal da publicação: não pertencente ao período de 2006 a 2015;
- d) Modo de disponibilização do periódico: que não seja online;
- g) Outras publicações nas revistas como Resenhas, Entrevistas, Dossiês.

2.5 Procedimentos de análise das temáticas do *corpus* da pesquisa

A análise dos dados foi realizada através da Análise de Conteúdo que configura-se num conjunto de técnicas que possibilita, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem (BARDIN, 1988). Em relação a este processo da análise de conteúdo, Bardin apresenta as etapas apresentadas na sequência.

a) Fase de pré-análise: Na fase de pré-análise, realizou-se que Bardin (1988) denomina de leitura flutuante, ou seja, uma leitura geral que estabelece o primeiro contato com os conteúdos coletados, tendo-se presente as seguintes regras: i) Exaustividade: consideração de todos os elementos presentes nos conteúdos; ii) Representatividade: seleção daqueles elementos presentes nos conteúdos que são representativos em relação ao que se propõem investigar. É necessário priorizar aqueles que possuem maior significado e consistência com relação aos objetivos do estudo; iii) Homogeneidade: os conteúdos coletados serão agrupados considerando-se a estreita relação com a categoria temática; iv) Pertinência: os conteúdos selecionados deverão estar adequados, em termos de informação, e corresponder aos objetivos e questões norteadoras delineadas.

b) Fase de exploração: Nessa fase, as categorias são definidas. Optou-se por utilizar como unidade de registro o tema, sendo esse considerado por Bardin (1988) como o mais adequado para o tipo de estudo proposto.

c) Fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação: Nessa fase, as categorias temáticas foram submetidas a operações de decomposição de cada conteúdo identificado nos instrumentos de coleta de dados utilizados. A partir das temáticas captadas na análise do material, irá se proceder à interpretação dos dados, procurando não perder a visão de conjunto, considerando elementos contextuais relevantes e identificando possíveis lacunas, contradições ou avanços.

2.5.1 Método

O estudo foi pautado em uma revisão sistemática de artigos científicos entre os anos de 2006 a 2015, que tivessem como descritores Educação Sexual, Orientação Sexual, Sexualidade e Gênero nas palavras-chave ou nos resumos. A fonte consultada foi a base de dados Scielo-Educa que hospeda a biblioteca online de periódicos em Educação. A base escolhida proporciona a pesquisa de publicações eletrônicas de edições completas de

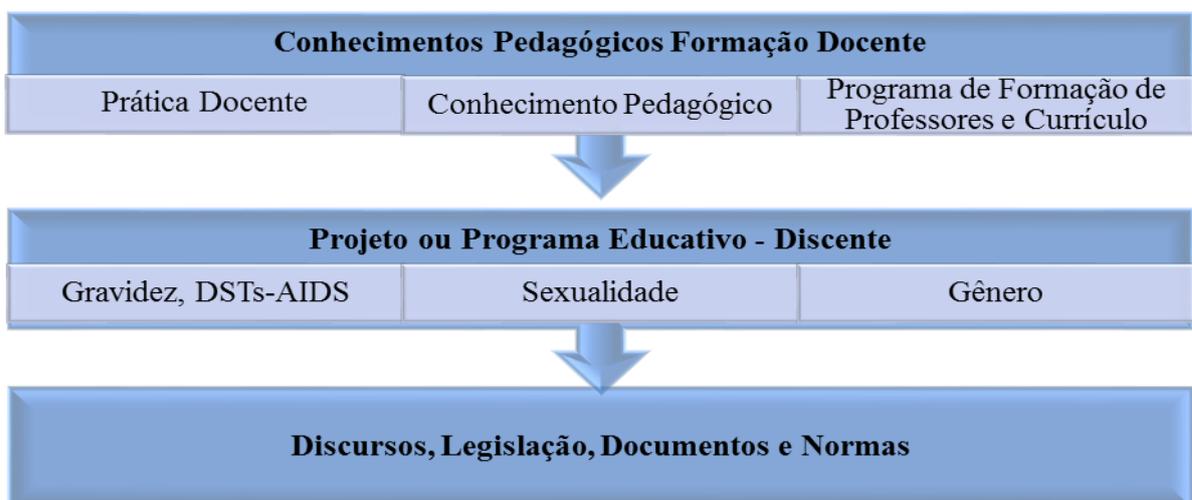
periódicos científicos. A escolha ocorreu, porque esta base de dados inclui critérios de avaliação de revistas, baseados nos padrões internacionais de comunicação científica. O levantamento ocorreu em Abril de 2016 com os descritores Educação Sexual, Orientação Sexual, Sexualidade e Gênero, foram selecionados 101 artigos com temáticas generalizadas afins aos descritores escolhidos. Destes 101, foram selecionados 62 artigos que correspondiam aos critérios dos descritores nos resumos e ou nas palavras-chave dos resumos.

Na continuidade do estudo realizou-se uma análise de indicadores bibliométricos, tais como: localização geográfica, quantidade de publicações por ano, principais autores citados.

Em seguida estes artigos foram categorizados conforme a análise de Conteúdo de Bardin (2010). Os critérios de inclusão foram artigos completos, sendo excluídos os de revisão sistemática, dossiês, entrevistas, resenhas, artigos não brasileiros e que não foram de pesquisas realizadas no Brasil.

A seguinte etapa realizou-se uma leitura flutuante nos 62 artigos selecionando itens como: Tipo de Estudo, Objetivos, Descrição da pesquisa, Metodologia e Resultados Encontrados. A seguir foram organizados em 3 categorias: 1) Conhecimentos Pedagógicos Formação Docente: a) Prática Docente, b) Conhecimento Pedagógico e c) Programa de Formação de Professores e Currículo; 2) Projeto ou Programa Educativo – Discente: a) Gravidez, DSTs-AIDS, b) Sexualidade e c) Gênero; 3) Discursos, Legislação, Documentos e Normas. Como pode-se observar no organograma a seguir:

Figura 1 – Organograma com Categorias e Subcategorias



3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Educação Sexual e Orientação Sexual

Neste estudo, enfatiza-se sobre Educação Sexual nas escolas enfatiza a importância da educação sexual nas escolas, na atualidade, tema este que coloca em função de que adquiriu proporções para além do espaço familiar. Neste sentido, a escola pode ser um importante espaço de informação e intervenção sobre as questões de gênero e sexualidade, pois, por muito tempo, esse era um assunto que transitava nos educacionais como um problema moral.

Entende-se que a Educação Sexual é de uma dimensão mais ampla e percebida como um problema de educação e saúde pública. A escola, entendida como um espaço de promoção e prevenção em educação de crianças e adolescentes, também deve ser um local privilegiado de implementação destas propostas educacionais em sexualidade de gênero.

Dessa forma, desponta no cenário das políticas públicas em educação a inserção da orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na forma de tema transversal. Criados em 1996 pelo governo federal, os PCNs têm por objetivo estabelecer uma referência curricular nacional, para construir um parâmetro nacional de conteúdos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No Brasil, essa é a primeira vez que o tema orientação sexual é oficialmente inserido no currículo escolar nacional. De acordo com esse documento, os temas transversais organizam e exploram problemas fundamentais e urgentes da vida social tais como ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Eles devem ser trabalhados, ao longo de todos os ciclos de escolarização, de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo e como extracurricular, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. Nos últimos anos, o termo “educação sexual” tem sido substituído por “orientação sexual” e frequentemente utilizado no campo da educação, inclusive nos PCNs (1998).

Ao ser feita uma análise mais criteriosa sobre o tema transversal, denominado OS nos PCNs, encontra-se que OS na escola é campo de estudos de sexualidade e nos movimentos sociais. OS é o termo sob o qual se designa a opção sexual, evitando-se, assim, falar em identidade. Outrossim, no campo da educação, essa escolha parece estar ligada ao termo “orientação educacional”. Historicamente, os orientadores educacionais dividiram com os professores de Ciências a responsabilidade por trabalhar esse tema na escola (BONATO, 1996).

Para se pensar sobre a sexualidade na educação, deve-se reportar à história e ao conceito de sexualidade, tal como definida por Foucault (1984). O autor aponta, nesta perspectiva teórica, a presença da sexualidade na escola que pode perfeitamente se traduzir na função de reproduzir o dispositivo de controle dos corpos, assim como em paradigma biopolítico de controle da vida, pois foi justamente na instituição escolar que se instauraram historicamente os dispositivos disciplinares e de governmentação sobre os corpos de crianças e jovens.

Como afirma Altman (2001), a forma como os PCNs contemplam a orientação sexual na escola provocam uma incitação ao discurso sobre o sexo na escola, isto é, produzem uma verdadeira explosão discursiva: “a orientação sexual deve impregnar toda a área educativa” (PCNs, 1998).

Nas contribuições de Foucault (1984), descreve que, por meio da incitação ao discurso do sexo, se instauram mecanismos de controle sobre os corpos dos indivíduos, exercidos não somente dentro de um sistema de punições e proibições, mas, especialmente, por meio de mecanismos que produzem sujeitos e seus corpos sexuados. Esta produção se dá no sentido do exercício do controle sobre a forma ideal de como os sujeitos devem viver a sexualidade. Essa forma determina as normas. Assim, no documento aqui descrito, o PCN tema transversal - Orientação Sexual enfatiza a proposta preventiva de viver a sexualidade.

A perspectiva dos PCNs de orientação sexual tenta, através de sua proposta, redimensionar a prática pedagógica para que alcance o todo da sexualidade, para além do viés biológico, legitimando e também delimitando o papel do educador, para que não se restrinja às informações físico-anatômicas, que remetem apenas a um cunho informativo e não trazem resultados significativos às necessidades de crianças e jovens que habitam as escolas. É necessário viabilizar um processo de atuação do professor em que ele abranja o tema em sua complexidade, abarcando a amplitude que o tema sexualidade e gênero contempla na contemporaneidade.

Praticamente todas as escolas trabalham o aparelho reprodutivo em Ciências Naturais. Geralmente o fazem por meio da discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano. Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, nem o interesse dos adolescentes, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui a dimensão da sexualidade. Sabe-se que as curiosidades das crianças a respeito da sexualidade são questões muito significativas para a subjetividade, na medida em que se relacionam com o conhecimento das origens de cada um e com o desejo de saber. A satisfação dessas curiosidades contribui para que o desejo de saber seja impulsionado ao longo da vida, enquanto a não-satisfação gera ansiedade, tensão e, eventualmente, inibição da capacidade investigativa. A oferta, por parte da escola, de um espaço em que as crianças possam esclarecer suas dúvidas e continuar

formulando novas questões, contribui para o alívio das ansiedades que muitas vezes interferem no aprendizado dos conteúdos escolares (BRASIL, 1999, p. 292)

As análises realizadas sobre os PCNs demonstram que esses assumem uma abordagem preventiva e, neste contexto, prevenir as práticas sexuais de “risco” seria a tônica normativa na construção de uma forma ideal de sexualidade: Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (BRASIL, 2000).

Quanto às questões de gênero tratadas nas escolas, os PCNs tematizam sobre OS e descrevem um item denominado Relações de Gênero. Nesse sentido, este subtema obedece a um conteúdo específico da Orientação Sexual. Os objetivos para a abordagem são:

[...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum, pode-se lembrar da repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas (BRASIL, 2000, p. 144).

Além disso, este texto ressalta a importância de intervenção nos momentos de “discriminação de um aluno em seu grupo, com apelidos jocosos e às vezes questionamento sobre sua sexualidade. O professor deve, então, sinalizar a rigidez das regras existentes nesse grupo que definem o que é ser menino ou menina” (BRASIL, 2000, p. 145).

Foucault (1984) centrou suas análises nas estreitas conexões entre discurso e poder. É talvez neste sentido que sua noção de discurso adquire a máxima relevância para a utilização da noção de representação feita pela análise cultural. Os discursos, tais como as representações, situam-se num campo estratégico de poder e estão localizados entre, de um lado, relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que eles põem em movimento. Assim como o conceito de dispositivo também coloca os discursos do sexo e da sexualidade nas estratégias de poder/saber.

[...] a sexualidade é o nome dado a um dispositivo histórico [...] à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles, das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 1992, p.100).

Entendem-se os dispositivos de produção de sujeitos, de subjetividades, mediante um conjunto de códigos, de sentidos, mas, sobretudo, de exercício de práticas cotidianas, modificam o modo que o(a) aluno (a) passam a se reconhecer, a se observar a partir de determinada maneira e não de outra. Assim, as questões como o conjunto de capacidades, habilidades e metodologias que são dispositivos para dirigir com eficácia a transmissão e assimilação de conhecimentos aos alunos para empregar, com segurança, os princípios didáticos e o método didático da matéria, de modo que os alunos compreendam e assimilem os conteúdos das matérias (FOUCAULT, 1992).

Através dos discursos e práticas escolares, é possível observar que suas implicações estão relacionadas aos sujeitos aprendentes, sejam professores/as ou alunos/as e que muito do que nelas é veiculado relaciona-se com as representações daqueles/as envolvidos/as neste processo. Dessa forma, conforme Silva (1994, p.106): “[...] os professores e aprendizes são sujeitos de poder e saber, e suas ações estão sempre implicadas nas próprias relações sobre as quais (e no interior das quais) eles agem”. Portanto, o estudo ora proposto não pretende ser prescritivo, nem aplicativo, mas problematizador para o cotidiano pedagógico da escola, as relações entre poder, saber e verdades imbricadas que marcam almas e corpos dos sujeitos escolares. Ou seja, os olhares sobre o sujeito escolarizado “[...] não são desinteressados, estão historicamente comprometidos na constituição de certas políticas de identidade e de representações culturais” (CORAZZA, 2001, p. 22).

Há uma dificuldade muito grande de se falar em sexualidade na escola. Neste sentido, se constata que geralmente as práticas escolares sobre o tema são marcar questões relacionadas ao ato sexual. Desta forma, a tendência vai no sentido do conhecimento dos órgãos genitais, dos aparelhos reprodutores masculino e feminino, as funções do corpo humano, os métodos anticoncepcionais, gravidez precoce, e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Entende-se que sexualidade vai muito além de questões biológicas, reprodutivas ou no ponto de vista mais da saúde, no sentido mais geral, corporal. Falar em sexualidade, como relata Louro (1997), não só como uma questão pessoal e privada, mas como uma produção histórica, uma questão social e política, na qual se exercem relações de poder, tema também abordado neste estudo.

[...] abordar a sexualidade de uma outra forma implica mudanças significativas, o que não é tarefa fácil nem trivial, “[...] trata-se de assumir que todos os sujeitos são constituídos socialmente, que a diferença (seja ela qual for) é uma construção feita – sempre – a partir de um dado lugar (que se toma como norma ou como centro). É

preciso, pois, pôr a norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural” (LOURO 1997, p.141).

De acordo com Foucault (1977), a sexualidade é a dimensão humana que está a serviço da vida porque traz ganhos vinculados às bases fundamentais da felicidade humana como o exercício do prazer e do amor. É uma invenção social constituída historicamente por inúmeros discursos, que a regulam, a normatizam e que instauram saberes e produzem verdades sobre o sexo. Parte integrante das relações humanas, a sexualidade é ainda considerada um tema conturbado, quase proibido, um tópico sempre polêmico, devido à multiplicidade de visões, crenças, tabus e interditos que a envolvem. Vincula-se ao erotismo, ao corpo exposto desnudo e à reprodução. Ao corpo para além do biológico, concreto, objetivo e por isto não inteligível. Sexualidade tem um caráter dinâmico e mutável por ser experimentada e também expressa pelos pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores e relacionamentos e por isso extremamente subjetiva.

A escola, descrita no século XVIII, apresentava a ausência do discurso sobre sexo. Desde a era vitoriana, a sexualidade foi cuidadosamente confiscada e encerrada por decoros e segredos, apesar de reconhecida e legitimada socialmente “na seriedade da função de reproduzir” (FOUCAULT 1977, p. 9). Atos e palavras sobre o sexo passaram a ser regulados, expulsos, negados e reduzidos ao silêncio por gerações, que justificam essa interdição pela crença de que as crianças não têm sexo.

Em relação ao tema sexo/sexualidade, entende-se que criança nasce com o sexo homem/mulher, porém constrói sua sexualidade ao longo de seu desenvolvimento, da construção de sua história, através de seus costumes, seus vínculos e relações afetivas. Na cultura, na família, na escola, no contexto social geral onde está inserida, apreende valores que ensinam a lidar com o gênero (feminino/masculino), com o corpo, com a identidade e com a orientação sexual. Assim, cada um constrói a própria trajetória, sua forma pessoal de ser em grande parte, condicionada pelos sistemas de valores oriundos do meio social em que vive. Esses valores são, no entanto, muitas vezes, repressivos e normativos por influências externas de ordens familiares, morais, religiosas, comunitárias e também por outros referenciais ideológicos que influenciam na expressão da sexualidade. A escola na atualidade é adequada ao formato de *scientia sexualis* (FOUCAULT, 1977), porque a tudo pretende controlar, ordena seus procedimentos em forma de poder/saber para dizer a verdade sobre o sexo com foco nos aspectos biológicos da espécie, na formação para a vida em coletividade e no projeto civilizatório. Essa concepção leva a criança e também o educador a pensar na sexualidade como algo que está dentro de cada um, como algo que faz parte do corpo

biológico. A sexualidade, no entanto, diz respeito à convivência social e às relações, pois manifesta-se por meio de palavras, gestos e também pelas ideias compartilhadas com os outros.

As escolas costumam adotar o corpo como ponto de partida para educar as crianças e, como consequência, produzir uma sexualidade “normal” - masculina ou feminina - por meio de práticas pedagógicas disciplinadoras sutis, discretas, contínuas e, quase sempre, eficientes e duradouras, afirma Louro (2001, p. 17).

Ao ingressar na escola, as diferenças das singulares das crianças e suas construções são evidenciadas pelas formas como cada uma delas expressa seus desejos e prazeres. Muitas vezes, essas particularidades não são respeitadas na escola e as experiências vividas em seus interiores, com colegas e educadores, deixam marcas permanentes. “Essas marcas que nos fazem lembrar dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual” (LOURO, 2001, p. 19).

Pode-se entender que o poder disciplinar como produzindo o conceito do corpo como máquina, ou seja, um sistema de controle eficaz e econômico, passível de controle e adestramento, treinando suas forças para tornarem-se úteis, ampliando sua docilidade e utilidade, viabilizando, deste modo, aquilo que era o objetivo inicial desse processo: a construção de um auto governo, ou seja, o controle sobre seu próprio corpo. A escola, por meio de seu poder disciplinador, produz um determinado tipo de saber. A constituição das instituições disciplinares efetiva-se na passagem do século XVIII para o XIX, quando essas instituições assumem a configuração de espaços nos quais se utilizam métodos que permitem um controle minucioso sobre o corpo dos indivíduos por meio dos exercícios de domínio sobre o tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes para produzir corpos submissos, exercitados e dóceis (FOUCAULT, 1984).

Aqui pretende-se examinar as práticas de ES e ou OS a partir dos pressupostos das teorias críticas pós-estruturalistas, buscando problematizar noções de corpo e sexualidade agregadas ao conceito de gênero. Estas teorias críticas pós-estruturalistas buscam romper com uma visão superficial de que o corpo e sua concepção anatômica inscrevem a homens e a mulheres a naturalização sexual. Ou seja, aquilo que é nato, natural, dado como características que os diferenciam. Nesta linha de pensamento, as diferenças e desigualdades constituídas sobre homens e mulheres não são da ordem da biologia: elas são social, cultural e historicamente construídas e situadas e não determinadas pelo viés da anatomia de seus corpos. As diferentes sexualidades podem ser constituídas, independente deste corpo

biológico percebido. As escolas ainda trabalham com este sentido, biológico, naturalizado e reprodutor. Confirma-se esse pressuposto nas palavras de Silva (1999) :

Gênero “opõe-se, pois, ao “sexo”: enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, o termo “gênero” refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual. Essa separação é hoje questionada por algumas perspectivas teóricas, que argumentam que não existe identidade sexual que não seja já, de alguma forma, discursiva e socialmente construída, mas a distinção conserva sua utilidade (p.91).

Para Louro (2007), as questões de gênero vão na direção do caráter efêmero e transitório do corpo, vai dando abertura e espaço nas teorizações para o entendimento de que o corpo (e a sexualidade) são constructos sociais, culturais, políticos e historicamente engajados, constituídos e situados, marcados por signos e códigos do tempo presente.

3.2 Fundamentos preliminares sobre Gênero e Sexualidade

Em recente estudo, Toneli (2012) discorreu sobre os estudos de gênero, sexualidade e gerações. Os estudos encontrados em sua investigação foram com mais frequência debates complexos direcionados a perspectivas pós-estruturalistas e também outros que realizavam uma interlocução com as perspectivas teóricas no campo da psicanálise. Destacam-se os trabalhos publicados em revistas acadêmicas dedicadas aos feminismos como a Revista Estudos Feministas (REF) e a Cadernos PAGU, assim como a revista Psicologia & Sociedade da ABRAPSO, em um cenário que inclui revistas das mais diversas áreas, em especial as da Saúde e as da Educação.

Dessa forma, a escolha do estudo, desta tese, sobre ES e ou OS, presente em periódicos nacionais de 2006 a 2015, pretende seguir uma perspectiva teórica que concebe em que condições históricas, sociais e culturais foram sendo construídos os conceitos de gênero e sexualidade. Scott (1990) resgata o que ela defende como a recuperação da história do conceito e defende que tentar definir em um único termo este conceito parece uma causa perdida, pois as palavras, ideias e coisas e o que elas significam têm uma história que dão um sentido de acordo com as circunstâncias em que surgem. A autora, acima citado, nos seus escritos, marca de forma significativa a produção acadêmica que utiliza o conceito de gênero. Surge, a partir dos estudos de Scott (1990), um número significativo de trabalhos, pesquisas e produções acadêmicas baseadas nos estudos desta autora.

Parte-se de um marco importante a ser entendido nestes estudos iniciados por Scott (1990) que foi o feminismo anglo-saxão, a este movimento denominou-se a “segunda onda” do movimento feminista. Conforme este contexto histórico e social, o movimento lutava para conceber uma oposição a sexo e gênero, entendendo que cada grupo cultural cria uma forma de ser o binarismo sexual (masculino e feminino). Assim, não seria mais aceita a concepção de natureza do sexo biológico como principal posição a ser compreendida.

Contudo, foi somente na sua “segunda onda” que o movimento feminista expandiu suas fronteiras de atuação política.

Será no desdobramento da assim denominada ‘segunda onda’ – aquela que se inicia no final da década de 1960 – que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que, a partir de então se trava entre as estudiosas e militantes de um lado, e seus críticos ou suas críticas de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero (LOURO, 2004, p.15).

Surge, então, uma posição de binarismo no feminismo da “segunda onda”, o chamado feminismo da diferença. Diferenciava essencialmente mulheres e homens, e, por outro lado, igualava as mulheres entre si, de forma a permitir a produção do sujeito político “mulheres”. Essa operação cunhou, inclusive, nomes diferentes para os órgãos sexuais, ou seja, da “identidade sexual” enraizada em um corpo diferenciado. O retorno ao determinismo biológico do qual se quer escapar, mantém-se presente nessa lógica (igualdade na diferença) e, desta forma, entender que há algo fixo e imutável que se aplicaria a todas as mulheres. (SCOTT, 2002).

O feminismo, nesse contexto social, ressurgiu como movimento social, expressando-se não apenas em atos políticos, como grupos de conscientização, marchas, protestos públicos e movimentos sociais de uma forma geral, mas também em livros, jornais, revistas e filmes, ou seja, se inseriu com maior visibilidade no âmbito público, inclusive ocupando espaços no âmbito acadêmico/universitário. [...]. As obras, hoje consideradas clássicas, como: “Le deuxième sexe”, de Simone Beauvoir (1949), “The feminine mystique”, de Betty Friedman (1963), e “Sexual politics”, de Kate Millet (1969), marcaram profundamente aquele momento histórico. Os anos 50 foram um momento importante de agitação cultural e proliferação das ideias feministas nos meios acadêmicos, instituições educacionais e espaços culturais. Assim, surgem muitos estudos e reflexões sobre as mulheres que, posteriormente, vão se sistematizando e se concretizando no conceito de gênero. Essa inserção do movimento

feminista no espaço acadêmico/universitário acabou tendo um impacto ainda maior, pois fez emergir toda uma epistemologia feminista (LOURO, 2004).

Os estudos feministas, apoiados nesses pressupostos, revolucionaram o pensamento de conhecimentos e pesquisas da época, fazendo transformar as concepções de gênero como destaca a autora que segue:

Além disso, o que é talvez mais importante, ‘gênero’ era um termo proposto por aquelas que sustentavam que a pesquisa sobre as mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas disciplinares. As pesquisadoras feministas assinalaram desde o início que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente (SCOTT, 1995, p.73).

Nos escritos de Scott (1995), há a definição do conceito de forma a incorporar a assimetria atribuída aos sexos e ao gênero, analisando assim a noção de que as relações de gênero, como se colocam nesta análise, são relações de poder. Aborda, também, as principais tradições teóricas que trabalhavam com o conceito, mostrando seus limites e possibilidades que se perpetuaram ao longo dos tempos. Pode-se afirmar que, na época, o próprio conceito de gênero era construído baseado em posições binárias, ou seja, que a posição natureza-cultura, entendia que o gênero seria socialmente construído e o sexo corresponderia ao que é biologicamente dado. Porém, diversos desdobramentos de diversos autores com seus debates teóricos, no entanto, permitiram pensar que o próprio binarismo sexual é uma produção cultural, e o corpo deixa de ser uma constante para ser visto como uma variável. Entre eles, se destaca o pensamento de Tomas Lacquer (2001) que defende, por exemplo, a recuperação da história da noção de corpo, mostrando como era o pensamento ocidental a partir do século XVII sobre este tema. Nesse momento histórico, as características físicas passaram a ser vistas como a origem das distinções masculino/feminino, culminando na noção contemporânea do corpo com 2 sexos, apresentados inclusive na obras de arte desta época.

Importantes contribuições foram sendo trazidas para reforçar a ideia a partir das diferenças anatômicas que passaram a ser pensadas em termos de descontinuidade e oposição e não mais como continuidade e hierarquia, tal qual no modelo do sexo único que pensava as diferenças como sendo de grau (COSTA, 1996; NICHOLSON, 2000; LACQUER, 2001).

As teorizações de Butler (1990) sobre gênero demonstram que esse não está para a cultura como o sexo para a natureza; o gênero é também o significado discursivo/cultural pelo qual a natureza sexuada ou o sexo natural é produzido e estabelecido como uma forma pré-discursiva anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual a cultura age.

Pode-se, desta forma, pensar que, simultaneamente, essas proposições permitem pensar a sexualidade como construções sociais e históricas que sempre implicam certo tipo de conexão com as relações de poder. Importante retomar as ideias de Michel Foucault, para quem "a sexualidade foi inventada como um "instrumento-efeito na expansão do biopoder" (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 185)

Em relação às considerações aqui descritas, importante ressaltar que a passagem do século XVIII para o século XIX, houve uma mudança de uma sexualidade como aspecto indiferenciado da vida cotidiana e relativamente livre para outra vigiada e controlada. O dispositivo da sexualidade (entendido como estratégias de força que suportam tipos de saber e vice-versa) permitiu ao biopoder estender suas redes ao sujeito individual. Até o século XVIII, os principais códigos legais ocidentais centravam-se no dispositivo da aliança que articulava as obrigações religiosas ou legais do casamento com a transmissão da propriedade e dos laços de sangue, constituindo o sistema social. O dispositivo da "sexualidade" tem sua origem na separação do sexo do dispositivo da aliança (DREYFUS; RABINOW, 1995). Na ordem do indivíduo, a sexualidade é entendida e diz respeito aos prazeres e às fantasias ocultas, aos excessos perigosos para o corpo e passou a ser considerada como a essência do ser humano individual e núcleo da identidade pessoal.

Sobre a história da sexualidade, as formas de dominação ligadas à identidade sexual são características de nossas sociedades ocidentais e, por isso mesmo, mais difíceis de serem identificadas pelas pessoas que preferem acreditar que os movimentos de autoexpressão sexual são resistências às formas de poder em vigor. Foucault (1984, 1994, 1997) não os vê como inerentemente livres ou opostos à dominação. A reformulação do discurso sobre a sexualidade, em termos médicos, demonstra bem sua articulação com uma forma poderosa de saber que conecta indivíduo, grupo, sentido e controle. As classificações das perversões, das sexualidades desviantes e "improdutivas" encontram-se associadas a uma "ortopedia" do sexo que incide sobre o corpo; o lugar da sexualidade que passa a ser escrutinado nos menores detalhes em busca de todos os segredos biológicos e psíquicos.

Os dispositivos de saber e poder sobre o sexo desenvolvem-se desde o século XVIII, a partir de quatro grandes conjuntos estratégicos:

"Histerização do corpo da mulher": tríplex processo pelo qual o corpo da mulher foi analisado como corpo integralmente saturado de sexualidade, integrado ao campo das práticas médicas e posto em comunicação orgânica com o corpo social, com o espaço familiar e com a vida das crianças; (2) "Pedagogização do sexo da criança": pais, famílias, educadores, médicos e, mais tarde, psicólogos devem se encarregar continuamente do controle sexual destes pequenos seres em perigo; (3)

“Socialização das condutas de procriação”: socializações econômica, política e médica, que visam incitar ou frear a fecundidade dos casais; (4) “Psiquiatrização do prazer perverso” (FOUCAULT, 1997, p. 99-100, grifos do autor).

A nova tecnologia do sexo desenvolve-se, segundo Foucault (1997), ao longo de três eixos: o da pedagogia, tendo como objetivo a sexualidade específica da criança; o da medicina, com a fisiologia sexual própria das mulheres; e o da demografia, com o objetivo da regulação espontânea ou planejada dos nascimentos e das populações. Nesta leitura, o mesmo autor descreve que o sexo vai ser concebido em uma ordem em torno da instituição médica, da exigência da normalidade e do problema da vida e da doença.

Não diferentemente dos dias atuais, percebe-se que a sociedade contemporânea retrata a articulação dos três campos para a conduta sexual: medicina, demografia e pedagogia, visualizando assim uma administração das questões sexuais da população. Os exemplos disso estão nas políticas de controle da natalidade, nas populações carentes e no acesso à informação através da educação sexual como incubência das escolas. Retoma-se aqui as concepções médico-higienistas, que influenciaram profundamente a política educacional oficial no Brasil no século XIX, também exerceram influência na educação sexual no século XX, que tinha como objetivo o combate à masturbação, às doenças venéreas e ao preparo da mulher para o papel de esposa e mãe, procurando assegurar a saudável reprodução da espécie (BONATO, 1996).

O que reflete-se atualmente, com heranças dos séculos XIX e XX, é ainda de uma forma repaginada. As concepções médico-higienistas estão presentes nos espaços escolares como forma de “prevenção” DST/AIDS e a chamada prevenção à gravidez precoce. Continua o sentido da produção dos corpos, incluindo seus atributos femininos e masculinos. Nessa leitura, a sexualidade torna-se o eixo principal da identidade dos sujeitos, fundamentando-se em valores institucionais tais como procriação, casamento e família em um contexto de heteronormatividade. Para Butler (1990), o gênero cria o sexo e não a evidência de seu contrário. Essa perspectiva, portanto, permite a desconstrução da ilusória evidência do sexo biológico como demarcador dos limites identitários. Assim, em acordo com a autora acima destacada, considera-se que não há identidade de gênero atrás da expressão de gênero; esta identidade é performativamente constituída pela expressão que deveria ser o seu resultado.

4 GÊNERO, SEXUALIDADE E NORMAS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO: PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS, LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E DOCUMENTOS NORTEADORES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Parte-se, nesta pesquisa, de um entendimento que, a partir dos meados dos anos 80, iniciou-se uma intensa demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas. A sexualidade, como um tema e fator constituinte do processo educativo, ocorreu somente nos anos 1980-2000; e a preocupação de órgãos públicos, as Secretarias de Educação das esferas municipal e estadual, também ocuparam-se em propor projetos de orientação sexual nas escolas. Isto se deu ao advento de alguns fatores que preocupavam educadores com relação às temáticas ligadas ao comportamento sexual de adolescentes, ao crescimento da gravidez das adolescentes e ao aumento da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS). A princípio, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar (RIBEIRO, 2004).

Convém também ressaltar que, em relação a estas questões, os anos 70 e 80, muitas destas iniciativas, em que se abordavam as temáticas relativas à sexualidade, acabaram por alimentar uma visão conservadora de educação sexual – uma espécie de política sexual voltada a conter ameaças à família e ataques à normalidade heterossexual (WEEKS, 1999, p.76). Conforme observa Louro (2004, p. 130), "as políticas curriculares são, então, alvo da atenção de setores conservadores, na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente sãos" .

Em relação às demais temáticas em torno das sexualidades, das homossexualidades, bissexualidades e demais identidades e expressões de gênero, não são manifestações ou temáticas novas no espaço escolar. No entanto, no Brasil, só a partir da segunda metade dos anos de 1980, elas começaram a ser discutidas mais abertamente no interior de diversos espaços sociais – entre eles, a escola e a universidade (sobretudo nos programas de pós-graduação, a partir dos quais se constituíram núcleos de estudos e pesquisas sobre Gênero e a área de Estudos Gays e Lésbicos). Até então, nas escolas, quando os temas relativos à sexualidade apareciam no currículo, ficavam circunscritos às áreas de Ciências ou, eventualmente, à Educação Moral e Cívica que era uma disciplina adotada pelo Decreto-lei 869, de 12 de setembro de 1969, que vigorou de 1969 a 1986 (BRASIL, 1969).

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) são outros dois documentos fundamentais que embasam uma

concepção moderna e democrática sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. Ressalta-se a Constituição Federal de 1988 que define, no seu artigo 5º, que todos são iguais perante a lei, sem distinções de qualquer natureza, não especificando, no entanto, o tema gênero e sexualidade. O ECA também não afirma os direitos em relação à sexualidade e à saúde sexual e reprodutiva, possuindo antes um caráter de proteção em relação à exploração da sexualidade pelo mundo adulto (PIROTTA; PIROTTA, 1999).

Esta temática é destacada nas políticas públicas na área de gênero e sexualidade tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), propostos pelo MEC, cujo objetivo é incorporar no currículo de forma a compor um repertório articulado e aberto a novos temas entre eles: a Orientação Sexual, o Programa de Formação de Professores: Gênero e Diversidade na Escola, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais (2009).

No Brasil, a educação inclusiva está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que assegura o direito à escola a todas as pessoas (brasileiras ou estrangeiras residentes no País), sem discriminar negativamente singularidades ou características específicas de indivíduos ou grupos humanos. Também, a partir da promulgação da LDB 9394/96 questões referentes à formação de docentes e aos cursos de formação de docentes foram cada vez mais alvo de discussões (BRASIL, 1996).

Em 1997, diversas comissões de especialistas foram instituídas com a tarefa de realizar a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de nível superior do país. Entende-se que o tema gênero e sexualidade deve estar presente na formação de professores para atuar na educação básica, cujo professor tem a oportunidade de refletir sobre suas crenças, seus valores, seus discursos, suas ideologias, seu posicionamento frente à diversidade cultural, de gênero e sexual. "A universidade tem um papel importante nessa formação, podendo contribuir para uma sociedade menos homofóbica, misoginica e sexista, em prol do respeito e do reconhecimento das diversidades" (CRUZ, 2014, p.30).

Compartilha-se para a pesquisa pretendida sobre ES, OS, Sexualidade e Gênero como descritores presentes nas publicações aqui analisadas, a noção de metodologia de ensino nos PCNs, propostos pelo MEC. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), seu objetivo é incorporar no currículo de forma a compor um repertório articulado e aberto a novos temas. Entende o tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Neste sentido, currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos (PCNs, 1998)

Sobre os PCNs, na sua versão Temas Transversais, apoia-se no sentido que o tema pode trazer a contribuição pedagógica-social:

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. (BRASIL, PCNS: TEMAS TRANSVERSAIS, 1998, p. 26).

A Orientação Sexual como tema transversal é considerada, aqui neste estudo, como imanente aos processos de aprendizagem e composta por um conjunto de atividades escolares, propostas pelo professor, para atingir determinado objetivo (TRAVERSINI; COSTA, 2006). Longe de manter a neutralidade, caracteriza-se por ser historicamente construída envolvendo formas de saber, relações de poder e construções discursivas, relacionadas com as diferentes áreas do conhecimento; intencionalmente escolhidas para produzir determinado tipo de conduta do sujeito, seja em relação ao conhecimento a ser adquirido/ construído; seja em relação aos comportamentos esperados dele como aluno na escola e, independente do tempo, do espaço e das condições de seu desenvolvimento não é possível vincular a metodologia desenvolvida a uma postura progressista ou conservadora do professor (GORE, 1995).

Da mesma forma o documento PCNs em relação a Orientação Sexual na escola revela que:

A escola, ao definir o trabalho com Orientação Sexual como uma de suas competências, o incluirá no seu projeto educativo. Isso implica uma definição clara dos princípios que deverão nortear o trabalho de Orientação Sexual e sua clara explicitação para toda a comunidade escolar envolvida no processo educativo dos alunos. Esses princípios determinarão desde a postura diante das questões relacionadas à sexualidade e suas manifestações na escola, até a escolha de conteúdos a serem trabalhados junto aos alunos. A coerência entre os princípios adotados e a prática cotidiana da escola deverá pautar todo o trabalho (BRASIL, MEC/PCNS, 1997 p. 299).

Desde a apresentação dos PCNs à comunidade educacional e, mais especificamente os PCNs tema transversal, a OE é designada à escola e a essa tem sido atribuída a responsabilidade de preencher algumas lacunas deixadas pelas famílias em educar seus filhos e filhas, sobre este tema, cabendo aos professores das diversas áreas do conhecimento a tarefa de orientação quanto à sexualidade, numa perspectiva transdisciplinar:

[...] que os professores apresentam uma resistência para assumirem, na prática pedagógica, um trabalho sistemático, que envolva os vários aspectos da sexualidade, procurando eximir-se dessa tarefa, deixando-a a cargo dos professores de Ciências e/ou Biologia. Serão esses resultados consequência de como representam a sexualidade? Os docentes representam a sexualidade como um fator fundamental sobre o qual os alunos necessitam ser esclarecidos, o que vem demonstrar uma preocupação com problemas sociais, tais como: gravidez precoce, o aborto e a Aids. Mas os docentes se contradizem, apesar de mostrarem-se receptivos à discussão da temática da sexualidade, ela encontra-se associada aos valores, aos tabus e aos preconceitos deles (LIRA; JOFILI, 2011, p134)

Em relação à Orientação Sexual como tema transversal relacionado aos PCNs para esta temática, encaminham-se os educadores para uma visão mais problematizadora, requerendo dos alunos posicionamentos e reflexões e não uma disciplina conteudista, já desgastada nesta temática, como é o caso de atribuir ao professor de Ciências ou Biologia tratar este tema.

O trabalho de Orientação Sexual na escola se faz problematizando, questionando e ampliando o leque de conhecimentos e de opções para que o próprio aluno escolha seu caminho. A Orientação Sexual aqui proposta não pretende ser diretiva e está circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual nem psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem invadir a intimidade e o comportamento de cada aluno ou professor (BRASIL, MEC/PCNS,1997, p. 299).

Considera-se, também, como ponto de partida, de ações no âmbito educacional, que abordaram as temáticas sobre sexualidade e Gênero no período de 2006 a 2015, o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais “Brasil sem Homofobia” (BRASIL, 2004), considerado um programa de base fundamental para ampliação e fortalecimento do exercício da cidadania no Brasil.

É importante ressaltar, como política governamental para as questões de gênero e sexualidade, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres através da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/ PR), foi criada em 1º de janeiro de 2003, com status de ministério. No item 7, destaca o reconhecimento da violência de gênero, raça e etnia como violência estrutural e histórica, que expressa a opressão das mulheres que precisa ser tratada como questão de segurança, justiça e saúde pública; a inclusão das questões de gênero, raça e etnia nos currículos escolares. No item 10 deste documento, pontua a busca de práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação não discriminatória. (BRASIL, 2004)

A 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (3ª CNPM) ocorreu em dezembro de 2011, com 200 mil participantes em todo o país e 2.125 delegadas na etapa nacional. Como resultado, temos o PNPM (Plano Nacional de Políticas para as Mulheres) 2013-2015, com maior inserção das temáticas de gênero em diversas frentes do governo. Destaca-se aqui os itens: 2- Educação para igualdade e cidadania e 9- Enfrentamento do racismo, sexismo e lesbofobia.

Em 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE)⁵, Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, com vigência por dez anos. O plano indica a: “Construção de uma nova ética [...] de modo a incluir, efetivamente os grupos historicamente excluídos: entre outros, negros, quilombolas, pessoas com deficiências, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, lésbicas, gay, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT)” (BRASIL, 2011, p.56).

O documento acima apresentado, PNE (2014), considera dez diretrizes: **I** - erradicação do analfabetismo; **II** - universalização do atendimento escolar; **III** - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; **IV**- melhoria da qualidade da educação; **V** - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; **VI**- promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; **VII**- promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; **VIII**- estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; **IX** - valorização dos (as) profissionais da educação; **X** - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. O PNE 2014, também, estabelece metas e estratégias.

Na meta 14, há uma emenda, proposta e apresentada por 10 deputados/as, que adiciona uma nova estratégia e tem como redação:

desenvolver, garantir e ampliar a oferta de programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério [...] sobre sexualidade, diversidade, relações de gênero e Lei Maria da Penha nº 11.340/03, em instituições de ensino superior públicas, visando superar preconceitos, discriminação, violência sexista e homofóbica no ambiente escolar (BRASIL, 2011).

A homofobia é uma das principais causas de discriminação nas escolas. De acordo com uma pesquisa realizada em 500 escolas em 2010, pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), 26,6% dos/as alunos/as entrevistados/as concordaram com a afirmação

⁵ PNE – Plano Nacional de Educação.

“Eu não aceito a homossexualidade”; 25,2% concordaram com “Pessoas homossexuais não são confiáveis”; 23,2% com “A homossexualidade é uma doença”; 21,1% com “Os alunos homossexuais não são normais” e 17,7% com “Os alunos homossexuais deveriam estudar em salas separadas” (FIPE, 2010).

5 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS

5.1 Educação e Orientação Sexual como temáticas presentes na produção acadêmica.

Ao iniciar o processo de historicidade da sexualidade, Foucault (1997) coloca que até o século XVII entendia-se certa naturalização das manifestações da sexualidade, ou melhor, uma ingenuidade, pois as práticas sexuais não eram escondidas, das crianças e eram permitidas brincadeiras sexuais sem parcimônia, e até eram estimuladas.

Ariès (1981) dedicava-se à iconografia, mostra que, na sociedade europeia do século XI ao XIX, as crianças não tinham uma importância e este período de desenvolvimento era muito curto. Ao longo de seu crescimento, a criança e as suas primeiras diferenciações físicas mais proeminentes já passavam a conviver com os adultos nos espaços dos domicílios. De acordo com este mesmo estudioso, a criança não tinha um lugar social significativo. A liberdade de se comportar sexualmente diante da criança era fruto de uma sociedade que não reconhecia a criança como diferente do adulto, nem como ser passível de direitos, portanto não devia ser respeitada. Independentes da condição social, as crianças compartilhavam dos cômodos das moradias livremente, de festas, orgias, como se ali não estivessem. Era comum o uso de linguagem sexualizada, como também de toques corporais na criança, como a manipulação dos seus órgãos sexuais. Também quando se tratava destas situações se permitia ao menino uma maior liberdade a estes atos. O autor ainda refere que estes atos eram poucos descritos e permitidos às meninas.

Durante o século XVI, até os sete anos de idade, a criança conviveria com os mais velhos e, somente a partir desta idade, já era considerada púbere e, assim, deveria ser separada dos adultos. Isso, de acordo com Ariès (1981), acontecia por duas razões. Primeiro, porque se acreditava que a criança impúbere fosse alheia e indiferente à sexualidade. Portanto, os gestos e as alusões não tinham consequência sobre a criança, tornavam-se gratuitos e perdiam sua especificidade sexual – neutralizavam-se. Segundo, porque não existia o sentimento de que as referências aos assuntos sexuais, mesmo que despojadas na prática de segundas intenções equívocas, pudessem macular a inocência infantil – de fato, ou segundo a opinião que se tinha dessa inocência. "Na realidade, não se acreditava que essa inocência realmente existisse" (p.132). No século XVII, a liberdade com relação às brincadeiras sexuais desaparece e, assim, as crianças deveriam ser separadas dos adultos, representando um movimento inicial de valorização da infância.

A escola ganha destaque nesta separação das crianças dos adultos. É nesta instituição que as crianças serão educadas, passando por um período em que não ficarão expostas à sexualidade adulta e que será ultrapassado assim que estiverem crescidas. Neste período na escola, uma disciplina rigorosa era imposta, sendo reforçada por chicotes, castigos corporais com uso da palmatória, vigilância constante, etc. Este comportamento do adulto com a criança reforçava-se na noção de franqueza da infância e o sentimento de responsabilidade moral dos mestres (ARIÈS, 1981).

Já no século XVIII, a história da sexualidade como trabalho pedagógico na escola se apresenta através de alguns autores e estudiosos tais como Sayão (1997) que aponta o surgimento da educação sexual na França, no século XVIII. Esta proposta tinha a intenção de combater e coibir a masturbação. Assim também se colocava como uma forma de reprimir a manifestação da sexualidade infantil e proteger as crianças dos “perigos” da sexualidade que já era percebida como malefício à infância. A masturbação é um tema considerado tabu, sendo, como considerado nas escolas do século XVIII, como um ato proibido. No século XIX, a Educação Sexual nas instituições escolares estava voltada para o combate da masturbação, prevenção de doenças venéreas e diminuição de abortos clandestinos (SAYÃO, 1997). Ainda nas considerações do mesmo historiador, anterior ao século XX, apresenta-se uma Educação Sexual pautada na reprodução humana, nos aspectos biológicos de diferenciação dos sexos. Considera-se a França como o berço das discussões sobre a sexualidade humana. Porém, a primeira Educação Sexual sistematizada na escola ocorreu na Suécia. Em 1920, houve a promulgação da lei Francesa que proíbe o aborto e a propaganda anticoncepcional. A Educação Sexual foi oficialmente inserida nas Escolas Francesas, também, em 1920, a Educação Sexual foi obrigatória nas escolas da Suíça.

No Brasil, em 1920, ocorreram as primeiras preocupações sobre a Educação Sexual nas Escolas no Brasil, como combater a masturbação, as doenças venéreas, preparar a mulher para bem exercer o papel de mãe e esposa. O foco era na saúde pública e na reprodução saudável e na influência médico-higienista. O Congresso Nacional de Educadores aprovou a proposta de programa de Educação Sexual nas escolas, apenas para criança acima de 11 anos (COSTA, 1996).

Ocorreu uma lacuna entre 1935 – 1950, considerado retrocesso nas iniciativas ligadas à educação sexual no Brasil. A década de 50 foi de predomínio da Igreja Católica no sistema educacional e na promoção da repressão sexual. Na década de 60, ocorreu o movimento político de repressão sexual. A deputada Júlia Steimburck, do Rio de Janeiro, apresentou

projeto de lei à Câmara dos Deputados, propondo a implantação obrigatória da Educação Sexual nas escolas do país em todos os anos escolares (SAYÃO, 1997).

A década de 80 foi pródiga na veiculação de questões ligadas à Educação Sexual. A abertura política pela qual passou o Brasil trouxe significativas implicações no campo da sexualidade. Enquanto o povo fazia reivindicações políticas, escolhia seus representantes políticos e saía às ruas gritando “Diretas Já”, as revistas “eróticas” publicavam fotos de mulheres e homens nus, até pouco tempo proibido. Surgiram, também, enciclopédias e fascículos vendidos em bancas de jornal, todos destinados a responder a questões sobre sexo. Essa década trouxe novos comportamentos, cujos preconceitos foram questionados, tabus foram “derrubados” e sólidas tradições conservadoras foram abaladas” (SANTOS, 2001, p.17). Em 1995, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) iniciou a elaboração dos PCNs (Parâmetros Nacionais de Ensino), para o Ensino Fundamental. No ano de 1997, o MEC propõe os PCNs para o Ensino Fundamental em todas as escolas do país, incluindo o tema transversal da Orientação Sexual (SAYÃO, 1997).

Convém, também, destacar, que a Organização Mundial de Saúde (2001), define sexualidade como uma necessidade básica e um aspecto do ser humano, que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade é uma parte integrante da vida de cada indivíduo que contribui para a sua identidade ao longo de toda a vida e para o seu equilíbrio físico e psicológico. A sexualidade, como refere a OMS (Organização Mundial de Saúde), é uma energia que nos motiva a procurar Amor, contato, ternura, intimidade, que se integra no modo como nos sentimos, movemos tocamos e somos tocados. É ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e por isso influencia também a nossa Saúde física e mental.

5.2 Orientação ou Educação Sexual: a temática sexualidade e gênero na escola

Os estudos sobre estes temas descrevem que há na literatura debate a respeito de qual termo seria mais adequado quando se fala sobre este tema nas escolas: educação ou orientação sexual. Pode-se iniciar entendendo a sexualidade pelas proposições de Foucault (1990), que tem demonstrando o quanto, nos três últimos séculos, há uma preocupação e disseminação exagerada em torno do sexo, uma valorização. Dessa forma, o que prevalece e aparece é o sexo como segredo e um problema a ser controlado. As palavras para expressá-lo são disciplinadas e controladas. Elege-se onde e quando, em quais situações e quem poderia falar sobre sexo. Para tanto, a escola passa a ser uma das instituições liberadas para falar do

assunto. Segundo Moura (2010), a partir do século XVIII, as escolas multiplicam-se, aperfeiçoam-se e aparecem como um dispositivo de poder.

Mesmo que na genealogia foucaultiana o autor tenha como estudo análise e a constituição histórica das relações de poder em seu caráter produtivo e eficaz, esse questiona a concepção filosófica moderna do sujeito constituinte e a substitui pela compreensão do sujeito como algo constituído historicamente de forma simultânea à constituição das práticas e dos discursos que se multiplicaram nas diversas instituições sociais nascentes, a partir do século XVII, tais como o hospital, o quartel, a fábrica, a escola. Porém convém destacar que: “[...] a escola não ter sido constituído um campo de investigação específico para Foucault, as suas investigações possibilitam pensar a escola e seu processo de expansão no projeto de construção da modernidade” (MOURA, 2010, p.14).

Dessa forma, uma das funções da escola demonstrava ser disciplinar também, o corpo e o sexo do homem e da mulher. A sexualidade das crianças era um dos alvos principais de preocupação, afinal, na criança estava o futuro cidadão. Aliados aos pedagogos, os médicos passam a vigiar os hábitos solitários das crianças com o propósito de evitar o seu maior e mais perigoso vício: o onanismo⁶. Esse era visto como uma das patologias mais sérias daquela sociedade como podemos perceber na citação abaixo:

Os pedagogos e os médicos combateram, realmente, o onanismo das crianças como uma epidemia a ser extinta. De fato, ao longo desta campanha secular, que mobilizou o mundo adulto em torno do sexo das crianças, tratou-se de apoiá-la nesses prazeres tênues, de constituí-los em segredos [...]; em todo canto onde houvesse o risco de se manifestarem, foram instalados dispositivos de vigilância, estabelecidas armadilhas para forçar confissões, impostos discursivos inesgotáveis e corretivos; foram alertados os pais e educadores, sendo entre eles semeada a suspeita de que todas as crianças eram culpadas e o medo de que eles próprios viriam a ser considerados culpados caso não desconfiassem suficientemente: tiveram de permanecer vigilantes diante desse perigo recorrente, foi prescrita a sua conduta e recodificada a pedagogia; e implantadas sobre o espaço familiar as bases de todo um regime médico-sexual (FOUCAULT, 1990, p.71).

Ao longo da história, a sexualidade infantil não foi silenciada, ao contrário, ela foi assunto de diferentes especialistas da família e das instituições educacionais. A partir dos escritos históricos de Foucault, o autor coloca que

falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas

⁶ Onanismo é sinônimo de masturbação, que é a ação de estimular os órgãos sexuais para provocar prazer a si mesmo ou a um terceiro. O onanismo pode desenvolver-se através de carícias e fricções com as mãos ou pela utilização de um brinquedo sexual. A concepção do onanismo mudou ao longo dos tempos. Enquanto na antiguidade era considerado como algo moralmente ou mesmo um problema de saúde e hoje é aceita como uma conduta natural.

mesmas, encerrá-las numa teia de discursos que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa - tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação dos discursos (FOUCAULT, 1997, p.37).

Em se tratando da temática da sexualidade e escola ao longo da história, pode-se remontar também ao aparato de dispositivos arquitetônicos, mobiliários, vestimentas de vigilância e controle das manifestações de ordem sexual de crianças e jovens nos internatos, colégios e demais instituições escolares. Como entende o autor que segue, sobre os dispositivos institucionais:

[...] da aplicação de toda uma ortopedia moral sobre o corpo e a alma dos jovens uma etapa especialmente idônea para ser moldada, marcada, uma vez que se justifica a necessidade de seu governo específico, que dará lugar à emergência de dispositivos institucionais [...] (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.6).

Sobre os dispositivos institucionais, os espaços de educação a estas crianças e jovens entende-se como Foucault apresenta no que refere-se, por exemplo a distribuição dos ambientes onde os estudantes circulavam, bem como as normas de convivência destes: “o espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios [...], os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala de maneira mais prolixa da sexualidade das crianças” (FOUCAULT, 1984, p. 30).

5.2.1 Educação e Orientação Sexual no Brasil

Quando se trata de Brasil, as primeiras preocupações em relação à educação do sexo de crianças e jovens foram mais explicitamente nos anos 20 e 30. Porém, importante salientar que médicos, professores e demais profissionais da saúde já se preocupavam com a educação sexual no Brasil. Surgem maiores iniciativas na chamada proposta da Escola Nova, em meados dos anos 20. Nessa proposta havia o destaque da importância do ensino da matéria de educação sexual cujo texto enfatizava o interesse moral e higiênico do indivíduo e o "interesse da raça" (MARQUES, 1994).

Da mesma forma que, foi na história da sexualidade e da Educação sexual nas escolas na Europa e demais localidades, no Brasil, também, a educação sexual foi influenciada pelas concepções médico-higienistas preocupadas em combater a masturbação, as doenças venéreas e em preparar a mulher para o papel de esposa e de mãe. Em nosso país, uma das práticas mais perseguidas e condenadas por médicos e pedagogos foram as manifestações do

onanismo (masturbação), pois era considerado como uma doença um desvio moral. Foucault (1992) relata os sintomas de magreza, de calafrios, sistema nervoso abalado como sintomas provocados pela prática do onanismo, de acordo com diagnósticos médicos.

A educação da criança deveria estar voltada a evitar este "mal" da masturbação e todos os profissionais estarem atentos para evitar tal conduta. Foucault (1992) destaca que a vigilância e o disciplinamento dos corpos eram indispensáveis nas regras e nas organizações estruturais das instituições escolares das mais variadas na época.

É importante fazer No caso da Escola Militar, a luta contra o homossexualismo e a masturbação é contada pelas próprias paredes” uma distinção entre OE e ES. Existem algumas definições para estes termos, no entanto, não há uma padronização para as suas utilizações. Figueiró (1999) aponta a diversidade dos termos encontrados como educação sexual, orientação sexual, informação sexual, que são utilizados como sinônimos, diferenciados e indiferenciados, depois confundidos. Segundo o Guia de Orientação Sexual (Suplicy et al., 2005), a educação sexual é aquela que inclui todo o processo informal pelo qual aprendemos sobre sexualidade ao longo da vida, seja através da família, da religião, da comunidade, dos livros ou da mídia, ou seja, não necessita de uma sistematização, é um processo informal.

Para Valladares (2000), o termo orientação sexual diferencia-se de educação sexual, uma vez que esta última diz respeito à experiência pessoal, ao conjunto de valores assimilados pela pessoa, através da família, do ambiente social, dos meios de comunicação e de tantos outros canais de informação.

Vitiello (1995), ao focar a educação sexual como sendo um processo, afirma que este ocorre ao longo da vida e é voltado para a formação de atitudes ligadas à maneira de viver a sexualidade. Afirma que esse processo passa pela informação e orientação, mas que é muito mais amplo, pois significa formar, dando ao educando condições para que cresça interiormente. Segundo Valladares (2000), quando nos referimos à Orientação Sexual, estamos referindo ao processo formal e sistematizado que pode e deve ocorrer dentro de instituições. Constitui-se de uma proposta objetiva de intervenção por parte dos educadores. O Guia de Orientação Sexual traz a seguinte definição:

O termo Orientação Sexual quando utilizado na área de educação, deriva do conceito pedagógico de Orientação Educacional, definindo-se como o processo de intervenção sistemático na área da sexualidade, realizado principalmente em escolas. Pressupõe o fornecimento de informações sobre sexualidade e a organização de um espaço de reflexão e questionamentos sobre posturas, tabus, crenças e valores a respeito de relacionamentos e comportamentos sexuais (SUPLICY et al., 1994, p. 8).

Pode-se resumir, portanto, que a educação sexual é um processo amplo e informal, enquanto que a orientação sexual⁷ é um processo de instrução e informação, por isso é um processo formal de educação (MAIA, 2001; RIBEIRO, 1990; SAYÃO, 1997; SUPPLY et al., 1994). Ribeiro (1990) mostra que, além da escola, qualquer instituição pode desenvolver projetos de Orientação Sexual. Orfanatos, creches, comunidades, associações de bairro e sindicatos são espaços a serem conquistados para desenvolver programas de Orientação Sexual.

A partir da década de 20, iniciou-se de forma tímida, alguma preocupação com a educação sexual no campo da educação escolar. Para que a sociedade caminhasse em direção à modernização, era necessário que o indivíduo conhecesse a fisiologia sexual nos moldes do discurso higienista. Começa, por volta de 1928, a realização de congressos defendendo programas de Educação Sexual nas escolas para crianças com mais de 11 anos, lançando, assim, a ideia de que o espaço escolar seria um local apropriado para se discutirem os conhecimentos na área da sexualidade.

De acordo com Guimarães (1995), o jornal Diário da Noite publicou, em 1930, a notícia de que, atendendo as preocupações da comunidade escolar e médica, realizou uma pesquisa pública para verificar a opinião das pessoas no apoio à realização da educação sexual pelas escolas, tendo obtido como resposta uma grande aceitação por parte da população. Mas, como esse sempre foi e continua sendo um assunto “perigoso” para a sociedade, eram naturais pontos de divergências quanto à metodologia e aos conteúdos programáticos a serem aplicados. Desta forma, a pesquisa não obteve avanços na discussão sobre educação sexual nas escolas.

A situação também se tornava complexa e, de acordo com Guimarães (1995), nos anos anteriores à década de 60 havia um predomínio da educação sob a égide da igreja católica. A educação pública ainda se configurava timidamente, pouco avançou e resultou em severa repressão à Educação Sexual neste período. A pesquisadora Rosenberg (1985) trouxe estudos e dados que são válidos até hoje. A autora coloca que, mesmo antes do final da década 60, quando ocorreu no país um momento de hipertrofia de um autoritarismo, o sistema de ensino

⁷ Orientação sexual: refere-se também ao que cada pessoa pensa e sente sobre si própria e sobre a sua afetividade e sexualidade e por quem se sente atraída afetiva e sexualmente. Uma pessoa é considerada heterossexual se sente-se sobretudo atraída por pessoas de gênero diferente. Homossexual sente-se sobretudo atraída por pessoas do mesmo gênero. Bissexual sente-se atraída por pessoas de ambos os gêneros.

nacional era bastante repressivo, tanto a veiculação de informação sobre sexualidade humana, quanto à manifestação da sexualidade entre estudantes (ROSEMBERG, 1985).

O Brasil passava por renovações pedagógicas, advindas do intenso movimento da educação popular de Paulo Freire e do crescente aumento de escolas públicas e do aumento do número de alunos e alunas nas escolas. Porém, com o advento do golpe militar de 64, grande parte dessas iniciativas foi abortada em função da ideologia moralista defendida pelo golpe militar. Embora fossem criadas propostas de renovação pedagógica com discursos voltados à prática da educação sexual, essas eram negadas (CÉSAR, 2009).

Apesar de nestes tempos de repressão e ditadura militar terem ocorrido tentativas de implantação de uma educação sexual como parte da instrução escolar e também surgido vasta literatura na área da sexualidade mostrando essa preocupação, a atitude histórica dominante dos anos 40 aos anos 60 é de negação, ocultamento, proibição e obsessão em relação ao sexo.

Durante este período, a atitude predominante era de negação, imposição de tabu, proibição e obsessão. Negação porque fazia todo o possível para reduzir a sexualidade a algo secreto. Com efeito, não se podia falar sobre ela. Se as pessoas o faziam era para se auto-acusarem em confissão ou como argumento de gracejo malicioso. Imposição de tabu porque qualquer tema referente à sexualidade, embora enormemente carregado de significado e interesse, adquiria o caráter de intocável e indiscutível. [...] Quando, apesar de tudo, emergia alguma manifestação sexual, perseguiam-na com grande rigor a lei, a moral ou os costumes [...] (LOPEZ; FUERTES, 2004, p.23).

A década de 60 foi marcada por mudanças políticas muito fortes, principalmente com o advento do golpe de 1964, quando os militares passaram a comandar os rumos do país. Repressão era a palavra do momento. Este período repressivo deixou marcas no processo de implantação oficial da educação sexual nas escolas. Todos os projetos e investidas neste sentido foram barrados e, em termos oficiais, nada foi feito.

Em 1971, ocorreu a reformulação da LDB 4024 e deu origem a Lei 5.692/71. Nessa determinação legal, surge a obrigatoriedade da Orientação Educacional desenvolvida pelo orientador educacional com formação superior em todas as escolas. Este profissional, embora sem formação específica na área da sexualidade, acabou por enveredar por este caminho devido ao caráter de proximidade e intimidade com o problema do educando no desenvolver do processo educativo. De acordo com esta mesma Lei que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, não havia nenhuma proibição formal contra a educação sexual. O que se encontra realmente sobre o assunto é o parecer nº 2.264/74 do Conselho Federal de Educação, aprovado em agosto de 1974, e que menciona a educação sexual como um propósito a ser desenvolvido nos programas de Educação da Saúde em nível de 2º grau.

Fica evidente que somente os especialistas da educação e da saúde é que poderiam tratar do assunto. Esta preocupação decorreu de um novo momento social-sexual surgido na década 60/70. Nesse período, para contestar a repressão sexual, começaram a surgir por todo o país manifestações de repúdio ao modelo sexual repressor. Movimentos feministas e movimentos hippies levantando a bandeira da liberdade, bem como o advento da pílula anticoncepcional trouxeram à tona um novo modelo de comportamento sexual. Nos anos 80, essa nova situação requereu da educação formal diretrizes para nortear este novo modelo de comportamento sexual.

Os anos 1978 e 1979 foram marcados por uma intensa proliferação de congressos, debates e eventos sobre Educação Sexual. Esses se deram principalmente nas escolas de iniciativa privada. Percebeu-se que houve o interesse de diferentes segmentos da sociedade e profissionais ligados à saúde e à educação. Todavia, essas iniciativas e movimentos ratificavam a visão da sexualidade reduzida ao sexo, à contracepção e aos conceitos biológicos, objetivando em geral o controle preventivo de doenças e a gravidez precoce. No entanto, convém também salientar que o aparecimento da AIDS e a propagação de outras doenças sexualmente transmissíveis entre os adolescentes e jovens instigaram as discussões nesse período (GUIMARÃES, 1995).

Sobre as discussões de Louro sobre este período importante, onde novas configurações no campo da sexualidade e gênero se fazem presentes, afirma-se que, neste sentido, convém constatar que:

de fato, a partir da segunda metade dos anos 1980, no Brasil, passou-se a discutir muito mais a sexualidade (e a homossexualidade) em várias instâncias sociais, inclusive nas escolas. A preocupação em engajar-se no combate à doença (Aids) fez com que organismos oficiais, tais como o Ministério da Educação passasse a estimular projetos de educação sexual, e, em 1996, o MEC incluiu a temática, *como tema transversal*, nos seus Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs, a nova diretriz para a educação do País). Vale notar, contudo, que as condições que possibilitaram a ampliação da discussão sobre a sexualidade também tiveram o efeito de aproximá-la das ideias de risco e de ameaça, colocando em segundo plano a associação ao prazer e à vida (LOURO, 2008, p.36).

O aumento da gravidez indesejada (principalmente na adolescência) e a proliferação das DSTs (doenças sexualmente transmissíveis), agravadas ainda mais com o aparecimento do HIV e da AIDS, exigiram uma preocupação maior das autoridades nesta área. A partir de meados dos anos 80, a demanda por OS nas escolas se intensificou devido a preocupação dos educadores com o crescimento da gravidez indesejada entre adolescentes e com o risco da

contaminação pelo HIV (vírus da Aids) entre os jovens (BRASIL, 1995). O problema da Aids e das DSTs trazem a necessidade de implantação de uma educação sexual escolar.

A escola, sendo um espaço de convivência social, amorosa, emocional do jovem e onde ele permanece boa parte de sua vida, não pode se omitir frente a gravidade da doença, considerando que a sua principal via de transmissão é a via sexual, por isso a necessidade de um trabalho de educação sexual escolar junto aos alunos. Através do advento de uma doença, foi necessário que surgisse algo, uma doença tão grave, como o HIV e a Aids, para que a sexualidade do homem e da mulher fosse pensada pela educação, e não como parte integrante da vida de qualquer ser humano, mas sim como um dispositivo que tem como função principal responder a uma emergência, a da doença (BRASIL, 1995).

5.2.2 Educação e Orientação sexual e sua implementação nas escolas a partir dos PCNs

Em 1995, a educação sexual nas escolas ganhou impulso com a proposta de implantação dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais⁸ (que oferecem diretrizes mais claras às políticas para a educação referente ao Ensino Fundamental). Ela surge no currículo como Orientação Sexual de forma transversal, ou seja, a orientação sexual será trabalhada em todas as disciplinas e será da responsabilidade de todos os professores. Significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o posicionamento pelo tema Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, estará impregnando toda a prática Educativa. Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio da sua própria proposta de trabalho (BRASIL, 1995).

O trabalho de Orientação Sexual se daria portanto, dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalisados nas áreas do currículo, e extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema (BRASIL, 1998). Como se vê, a preocupação em implantar um programa de Educação Sexual nas escolas continua tendo como pilar de sustentação a saúde das crianças e dos adolescentes e, conseqüentemente, da família. Segue-se o modelo médico-higienista já citado anteriormente, com o objetivo de consolidar uma sociedade fisicamente sadia.

⁸Os PCN's tratam da "Orientação sexual" como "educação formal e sistematizada" sobre sexualidade, mas, há estudiosos que utilizam os termos "Educação sexual", "Educação em Sexualidade", dentre outros. Atualmente há ampla discussão sobre a "orientação sexual". Muitas linhas de pesquisa e debates referem-se ao termo como o posicionamento (nem sempre permanente) da pessoa como heterossexual, homossexual ou bissexual (SILVA, 2011).

A sexualidade é uma questão da própria sociedade, e pode ser considerada, uma questão de cidadania. Neste sentido, a educação sexual escolar deve proporcionar uma reflexão voltada para as múltiplas formas de manifestações da sexualidade humana, e o lugar que estas manifestações ocupam em nossa sociedade: o sexo, o desejo, o medo, o amor, o corpo biológico, o corpo social, o corpo cultural, a paixão, a sensibilidade, os papéis sociais e os papéis sexuais (BRASIL, 1997).

A escola deve ser um espaço, não como controladora das vontades de saber dos seus alunos e alunas, mas uma instância propiciadora de reflexão sobre o assunto. A educação sexual pretendida nos PCNs (1998) é antes de tudo Educação, e como tal tem o papel de provocar mudanças. Mudanças essas que tornem os seres humanos cada vez mais humanos. A Educação Sexual deve estar a serviço do indivíduo e da sociedade. Percebe-se, através da história e da história da educação (sexual) brasileira, que essa tem suas raízes fundamentadas na medicina social do século XVIII, com objetivos claros de cuidar da saúde da sociedade.

Assim, o que deveria ser entendido é que, no momento histórico atual da nossa sociedade, o tema da educação sexual deve estar voltado para a formação global do indivíduo, ressaltando valores um pouco esquecidos, tais como: a solidariedade, o respeito, a cooperação. Ou seja, uma educação que requer um olhar mais para a diversidade de gênero e sexualidade. Diante do exposto, pode-se concluir que a educação sexual no Brasil está em construção e que, no campo dos estudos historiográficos, ainda há muito que descobrir (BRASIL, PCNs, 1998).

5.3 Orientação Sexual segundo os PCNs e a Transversalidade

Conforme assinala Morin (1990, p.125), “precisamos pensar/repensar o saber, não sobre a base de uma pequena quantidade de conhecimentos como nos séculos XVII e XVIII, mas considerando o estado atual de dispersão, proliferação, parcelamento de conhecimentos”.

Para compreender a complexidade da vida e do ser humano, é necessário que tipo de educação? Devemos lutar por uma educação que admita as incertezas do conhecimento, da razão, da natureza, das verdades, da existência? Como não admitir as incertezas se elas existem? Admiti-las, significa nos acomodarmos a elas? Morin (1990) propõe uma educação voltada para o conhecimento da condição humana. Para ele conhecer o humano “é, antes de tudo, situá-lo no universo e não separá-lo dele [...]; todo o conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. Quem somos?, De onde viemos?, Para onde vamos?” (p.47)

No sentido do conceito de transversalidade, os PCNs (BRASIL, 1997) trazem a definição de que "transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade)" (p.31).

O tema orientação sexual deve ser abordado de duas formas: dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema (BRASIL, 1997).

Os PCNs (1997) - Orientação Sexual- foram elaborados e deveriam ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização e, com relação ao tema transversal Orientação Sexual, o texto coloca sua preocupação principal com o crescimento rápido de casos de gravidez entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV. Segundo essa proposta, cabe à escola e não mais apenas à família desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e adolescentes. De acordo com os PCNs (BRASIL, MEC, 1997), a Orientação Sexual deve ser realizada de forma sistemática pela escola e suas metas não abarcam somente a aquisição de conhecimentos e habilidades básicas das funções reprodutivas, mas, fundamentalmente, a preparação da pessoa para a vida.

5.3.1 A transversalidade nos PCNs

Quando se trata de analisar as questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), atravessa os diferentes campos do conhecimento, como é o caso da Educação ou Orientação Sexual, em que esses temas perpassam diferentes questões de outras temáticas.

Considerando esses fatos, experiências pedagógicas brasileiras e internacionais de trabalho com Orientação Sexual e Saúde têm apontado a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínua e integrada, uma vez que seu estudo remete à necessidade de se recorrer a conjuntos de conhecimentos relativos a diferentes áreas do saber. (BRASIL, PCNs, 1998).

Diante disso, a formulação dos PCNs buscou por integrar o tema OS no currículo por meio do que se chama de transversalidade. Pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da

atualidade. As áreas convencionais devem acolher as questões dos Temas Transversais de forma que seus conteúdos as explicitem e seus objetivos sejam contemplados. Por exemplo, na área de Ciências Naturais, ao ensinar sobre o corpo humano, incluem-se os principais órgãos e funções do aparelho reprodutor masculino e do feminino, relacionando seu amadurecimento às mudanças no corpo e no comportamento de meninos e meninas durante a puberdade e respeitando as diferenças individuais. Dessa forma, o estudo do corpo humano não se restringe à dimensão biológica, mas coloca esse conhecimento a serviço da compreensão da diferença de gênero (conteúdo de Orientação Sexual) e do respeito à diferença (conteúdo de Ética) (BRASIL, PCNs, 1998).

A integração, a extensão e a profundidade do trabalho podem se dar em diferentes níveis, segundo o domínio do tema e/ou a prioridade que se eleja nas diferentes realidades locais. Isso se efetiva mediante a organização didática eleita pela escola. O exemplo abaixo ilustra essa questão.

É possível e desejável que conhecimentos apreendidos em vários momentos sejam articulados em torno de um tema em questão de modo a explicitá-lo e dar-lhe relevância. Para se saber o que é saúde e como esta se preserva, é preciso ter alguns conhecimentos sobre o corpo humano, matéria da área de Ciências. É também preciso ter conhecimentos sobre Meio Ambiente, uma vez que a saúde das pessoas depende da qualidade do meio em que vivem. Conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática também comparecem: questões de saúde são temas de debates na imprensa, informações importantes são veiculadas por meio de folhetos; a leitura e a compreensão de tabelas e dados estatísticos são essenciais na percepção da situação da saúde pública (BRASIL, PCNS, 1997, p.25).

Portanto, no texto dos PCNs (BRASIL, 1997), o tema Saúde tem como especificidade o fato de, além de conhecimentos inerentes a ele, nele convergirem conhecimentos de áreas distintas. Ao invés de se isolar ou de compartimentar o ensino e a aprendizagem, a relação entre os Temas Transversais e as áreas deve-se dar de forma que:

- as diferentes áreas contemplem os objetivos e os conteúdos (fatos, conceitos e princípios; procedimentos e valores; normas e atitudes) que os temas da convivência social propõem;
- haja momentos em que as questões relativas aos temas sejam explicitamente trabalhadas e conteúdos de campos e origens diferentes sejam colocados na perspectiva de respondê-las. Caberá ao professor mobilizar tais conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de forma que as diversas áreas não representem continentes isolados, mas digam respeito aos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania.

Indo além do que se refere à organização dos conteúdos, o trabalho com a proposta da transversalidade define-se em torno de quatro pontos:

- os temas não constituem novas áreas, pressupondo um tratamento integrado nas diferentes áreas;
- a proposta de transversalidade traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico; influencia a definição de objetivos educacionais e orienta eticamente as questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e, mesmo, as orientações didáticas;
- a perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe a limitação da atuação dos professores às atividades formais e amplia a sua responsabilidade com a sua formação dos alunos. Os Temas Transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa que abarca relações entre os alunos, entre professores e alunos e entre diferentes membros da comunidade escolar;
- a inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas. Por exemplo, se é desejável que os alunos desenvolvam uma postura de respeito às diferenças, é fundamental que isso seja tratado desde o início da escolaridade e continue sendo tratado cada vez com maiores possibilidades de reflexão, compreensão e autonomia. Muitas vezes essas questões são vistas como sendo da “natureza” dos alunos (eles são ou não são respeitosos), ou atribuídas ao fato de terem tido ou não essa educação em casa. Outras vezes são vistas como aprendizados possíveis somente quando jovens (maiores) ou quando adultos. Sabe-se, entretanto, que é um processo de aprendizagem que precisa de atenção durante toda a escolaridade e a contribuição da educação escolar é de natureza complementar à familiar: não se excluem nem se dispensam mutuamente (BRASIL, PCNs, 1997).

5.3.2 Transversalidade e Interdisciplinaridade nos PCNs

A proposta de transversalidade pode acarretar algumas discussões do ponto de vista conceitual, como, por exemplo, a da sua relação com a concepção de interdisciplinaridade, bastante difundida no campo da Pedagogia. Essa discussão é pertinente e cabe analisar como estão sendo consideradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) as diferenças entre os dois conceitos, bem como suas implicações mútuas. Ambas — transversalidade e

interdisciplinaridade — se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática.

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, PCN, 1997, p.27).

Nas escolas, em suas práticas pedagógicas, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos.

Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos. Os Temas Transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar (BRASIL, PCNs, 1997).

5.3.3 Tema Transversal: orientação sexual

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da

sexualidade. Assim, Altmann (2001) discorre sobre orientação sexual como tema transversal nas escolas que não tem apenas um caráter informativo, mas, sobretudo um efeito de intervenção no interior do espaço escolar que atravessa fronteiras disciplinares, ele se dissemina por todo campo pedagógico e funciona de forma a expandir seus efeitos em domínios dos mais heterogêneos.

Diferencia-se, também, da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros. Convém salientar que, quando se fala de orientação sexual na família, o papel dos pais fica repleto de diferentes significados. Neste sentido, entende-se que a educação sexual não significa somente conceitos e exemplos sobre a prática do sexo ou desejos sexuais. Quando se fala em sexualidade, vai-se além da visão apenas biológica ou corporal. Sexualidade remete a uma visão mais ampla e perpassa a intimidade de relações afetivas (MOIZÉS; BUENO, 2010). Ou que sexualidade é uma vivência ampla que pressupõe afeto, intimidade, emoção, sentimento e bem-estar. Logo, para desenvolver uma educação sexual eficaz, é importante considerar que ela não se restringe ao ato sexual.

Nesta perspectiva de entendimento, a ES deve abordar a sexualidade dentro de um enfoque sociocultural, abrangendo a saúde reprodutiva, as relações de gênero, as relações interpessoais, o prazer corporal e a autoestima, uma vez que ela tem uma dimensão histórica, cultural, ética e política que abrange todo o ser: corpo e espírito, razão e emoção (SANTOS, 2001).

O trabalho de OS visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola.

De acordo com a indicação dos PCNs- Orientação Sexual (BRASIL, 1997), propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. Nesta direção, os PCNs - Orientação Sexual (1997) - a abordagem do corpo como matriz da sexualidade - têm como objetivo propiciar aos alunos conhecimento e respeito ao próprio corpo e noções sobre os cuidados que necessitam dos serviços de saúde. A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e a mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis. O trabalho de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS possibilita oferecer informações científicas e atualizadas

sobre as formas de prevenção das doenças. Deve também combater a discriminação que atinge portadores do HIV e doentes de AIDS de forma a contribuir para a adoção de condutas preventivas por parte dos jovens.

Ainda em relação à questão do trabalho transversal sobre o tema sexualidade, os PCNs definem que

A Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, através da transversalidade, significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o posicionamento proposto pelo tema Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, estará impregnando toda a prática educativa. Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio de sua própria proposta de trabalho. Ao se apresentarem os conteúdos de Orientação Sexual, serão explicitadas as articulações mais evidentes de cada bloco de conteúdo com as diversas áreas (BRASIL, PCNS, 1997, p.307).

Os PCNs (1997) colocam que os trabalhos já existentes de Orientação Sexual nas séries iniciais (primeira a quarta séries) indicam que a maioria das questões trazidas pelos alunos tendem a ter um caráter informativo e de esclarecimento sobre a sexualidade como, por exemplo: a curiosidade sobre relacionamento sexual, as transformações no corpo durante a puberdade, os mecanismos da concepção, gravidez e parto. O mesmo documento reforça que, a partir da quinta série do Ensino Fundamental, os questionamentos vão aumentando, exigindo progressivamente a discussão de temas polêmicos, como masturbação, início do relacionamento sexual, homossexualidade, aborto, prostituição, erotismo e pornografia, desempenho sexual, disfunções sexuais, parafilias, gravidez na adolescência, obstáculos na prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids, entre outros. "São temas que refletem as preocupações e ansiedades dos jovens, dizem respeito ao que eles vêem, lêem e ouvem, despertando curiosidade, ou ainda temas que as novelas de TV colocam na ordem do dia" (BRASIL, PCNS, 1997, p.315).

O mesmo documento, acima referenciado, coloca que questões como mães de aluguel, hermafroditismo, transexualismo, novas tecnologias reprodutivas, por exemplo, são trazidas por meio da veiculação pela mídia, aparecendo como demanda efetiva de conhecimento e debate. Seguindo a informação do documento sobre esta temática, esse enfatiza que os assuntos mais importantes para o grupo e de maior relevância social devem ser objeto prioritário do trabalho de Orientação Sexual. No entanto, o mesmo documento enfatiza que todos e quaisquer assuntos podem ser abordados desde que estejam contemplados nos eixos básicos da atuação e precisam incluir as dimensões do Corpo, as Relações de Gênero e a

Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids na sua discussão (BRASIL, PCNs, 1997).

Desta forma, pode-se concluir que há certo engessamento na proposta colocada quando se trata desta temática. Uma pesquisa sobre a Orientação Sexual no currículo escolar, a partir dos anos 90, seguindo os PCNS, demonstrou que esta temática tem dificuldades em ser implementada pelos professores dos primeiros anos do ensino fundamental. Maretelli coloca que,

como principais reflexões do estudo, destacamos que, embora possa se considerar relevante a importância do trabalho com o tema da sexualidade junto aos alunos do ensino fundamental, prevalece, nos PCNs e nas práticas docentes, uma visão biologizante da sexualidade, descolada dos condicionantes econômicos, sociais, políticos e históricos que envolvem o tema e que determinam a questão do respeito ao corpo, do prazer e do sujeito de desejos, portador de perspectivas e de sonhos (2008, p. 2).

Se a escola almeja ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário reconhecer que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar e que englobe as diversas dimensões do ser humano. Dessa forma, tratando-se do entendimento de como os PCNs preconizam o tema sexualidade na escola, como uma proposta de trabalho transversal, é preciso compreender que essa dimensão do conhecimento requer um olhar mais preciso para essa concepção de aprendizagem.

6 AS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS

6.1 O processo de Ensino-Aprendizagem em Gênero e Sexualidades nas escolas

A importância desta pesquisa sobre as produções acadêmicas em artigos científicos que tratam do tema de gênero e sexualidade através da ES e/ou OS deve compor o viés que perpassa ensinar conteúdos, mas, também, considerar outras dimensões que atravessam o pedagógico, tais como: atitudes, normas e valores e condutas. Assim, nesta perspectiva da Educação, praticada frequentemente nas escolas, professores e professoras trazem para além de uma concepção teórico-metodológica, uma postura política, social e histórica sobre estas temáticas, mesmo que não se deem conta disso.

Os PCNS, já citados, e especificamente o dos temas transversais, documento aqui apresentado como norteador, preconizam como importante a aprendizagem de valores e atitudes. Porém, considera que a aprendizagem de valores, atitudes, é pouco explorada do ponto de vista pedagógico.

Reportam-se aos pressupostos da Psicologia do Ensino citando Salvador (2000) o qual destaca que aprendizagem também é o ensino de atitudes, de valores que são, por exemplo, mostrar, explicitar e explicar as normas que regulam a vida coletiva para facilitar o conhecimento. Ou a aprendizagem é explicitar e fazer com que os critérios de determinadas decisões e a atuações sejam explicados, colocando em situações de decidir, de julgar e de atuar. O educador, no processo de aprendizagem, deve buscar valorizar os comportamentos e as atitudes desejadas ou esperadas de suas alunas e alunos, além de promover o debate, seus contrastes e as diferenças de critérios e de opiniões entre estudantes e educadores. É importante que o processo de ensino-aprendizagem crie espaços e momentos para falar, para intercambiar ou obter informação sobre como funcionam o mundo natural e o social.

O mesmo autor acima, Salvador (2000), destaca como princípios importantes para a aprendizagem as questões que discutem autonomia e a iniciativa, a saúde e a higiene, a participação e a solidariedade, o respeito aos valores dos outros (tolerância), a responsabilidade, a convivência e a estima pela paz, a tradição histórica e cultural, a conservação e a melhoria do meio físico e natural, a identidade nacional e pessoal, o uso correto dos recursos materiais, técnicos e naturais, a sensibilidade estética, a criatividade, a conservação do patrimônio cultural, o respeito à diversidade linguística e cultural dos povos e das pessoas (SALVADOR et al., 2000).

Compreende-se que a prática docente pressupõe a compreensão de uma complexidade do processo ensino-aprendizagem. De acordo com Veiga (2002, p. 79), “o ensino é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. É um processo complexo que sofre influência de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, afetivos e estéticos”.

Os PCNs afirmam que “é necessário que os professores possam reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus”. (BRASIL, 1998b, p. 303).

Pondera-se que é através desse reconhecimento e de um distanciamento daquilo que professoras e professores julgam como positivo ou negativo, nas temáticas propostas, que poderão efetivamente se formar para lidar com a construção de valores e atitudes em suas alunas e alunos. As professoras e professores necessitam, portanto, encarar as suas próprias dificuldades diante do assunto e se prepararem para a intervenção prática em sala de aula.

Nos PCNs encontramos um exemplo de como isso pode ser feito: Em relação às questões de gênero, por exemplo, os professores devem transmitir, por sua conduta, a valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, eles próprios respeitam a opinião de cada aluno e, ao mesmo tempo, garantem o respeito e a participação de todos, explicitando os preconceitos e trabalhando pela não-discriminação das pessoas (BRASIL, 1998, p. 303).

Segundo os PCNs, há estudos que apontam a importância da informação como um fator de formação e transformação de valores e atitudes. Gomes (2008) pondera que a Informação, a Comunicação e a Educação são ativas no processo que assegura o agir de cada sujeito na construção do conhecimento e contribuem para a potencialização da sua capacidade de interpelar, de interferir, de criar e recriar o conhecimento instituído, tanto no seu acervo simbólico singular quanto no plano do acervo simbólico estabelecido socialmente.

Reportando-se aos PCNS (BRASIL, 1997) entre diferentes situações que exemplifica como importantes nestas questões da aprendizagem e os processos de informação e formação de atitudes. Um exemplo pode ser com as questões de saúde, uma pessoa que não tenha saneamento básico onde mora precisa saber que esse é um direito seu para poder reivindicá-lo. Outras vezes, a informação é necessária para poder concretizar uma atitude de forma eficaz, como é o caso da solidariedade com alguém que se acidentou e necessita de primeiros socorros: é preciso saber como prestá-los. Mas é verdade também que somente a informação não é suficiente para ensinar valores e atitudes. Sabe-se, por exemplo, que o conhecimento de

que a AIDS é uma doença sexualmente transmissível não faz com que as pessoas tomem os cuidados necessários nas relações sexuais.

6.2 O Pedagógico e o Formativo: Educação em sexualidade e gênero e suas múltiplas interfaces

Historicamente, em grande parte das escolas, determinadas disciplinas, principalmente Ciências e Biologia, são as que discutem sobre a sexualidade com seus alunos e alunas. No entanto, essa não pode ser uma discussão superficial, tratada, não raras vezes, apenas pela metodologia de projetos, que pressupõe um início, um meio e um fim, concentrada apenas nas questões referentes à prevenção das DST/AIDS e à gravidez entre jovens e sem um aprofundamento teórico consistente. Não que esses conteúdos não sejam importantes, mas existem outras questões que precisam ser abordadas ao se tratar a sexualidade nas escolas.

Entende-se que a sexualidade é uma dimensão que extrapola o componente biológico dos seres humanos. É um processo histórico, cultural e social de construções de significados, de busca do prazer, de legitimação de discursos, de realização e de interação. Ainda remetendo-se novamente ao conceito de sexualidade como dispositivo remete-se a sexualidade que é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico não à realidade subterrânea que se apreende com a dificuldade. "Mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação do discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1997, p.100).

Nesse sentido, o termo “sexualidade” é aqui considerado implícito à inerência humana. A Sexualidade está presente no ambiente escolar como em qualquer outro ambiente social. Temos que abordar outros fatores importantes nesta discussão que podem ser considerados como temas subjacentes à prática pedagógica da educação sexual nas escolas, tais como:

- A constante influência da publicidade e mídia na erotização da infância e da juventude;
- Estudos sobre a legislação específica ou sobre a falta de uma legislação específica ou em construção no panorama da educação contemporânea no Brasil;
- Questões sobre abuso sexual, prostituição infantil, sobre a exploração sexual de crianças, adolescentes e mulheres, sobre a violência sexual contra a mulher, sobre as

travestis e a discriminação, preconceitos e violência que sofrem no meio social e também escolar;

- Sobre diversidade sexual na escola, sobre preconceito e discriminação, sobre as questões de gênero e sobre o conceito de vulnerabilidade destas populações;
- Enfim, falar sobre sexualidade e gênero e suas múltiplas interfaces.

A escola deveria repensar o tratamento pedagógico desses temas relativos à sexualidade e a gênero, considerando também as reproduções de padrões sociais e do senso comum ainda persistentes nas instituições escolares. Ressalta-se que parece que estes padrões se perpetuam e são influenciados por uma série de fatores culturais relacionados a crenças e valores pessoais, legitimando a família patriarcal, machista e heteronormativa. Essa família, mesmo que vislumbrando novas configurações familiares, pressupõe o homem como superior à mulher e provedor do sustento da casa, delegando a ela apenas as responsabilidades com as tarefas domésticas, limitando-a à condição de subjugação e perpetuando relações de poder em que as mulheres – entendidas como frágeis, meigas e dóceis – são sempre dominadas pelos homens – fortes, viris e violentos.

Além disso, esse pensamento pressupõe uma lógica de sociedade também numa visão heteronormativa, entendendo os heterossexuais como “normais” e os homossexuais ou bissexuais (ou qualquer outra forma de orientação do desejo sexual) como “desviantes” ou “anormais” (BUTLER, 1998).

Pode-se observar que esses padrões são frequentemente reproduzidos nas escolas como um reflexo da sociedade, sem questionamentos ou discussão crítica. Furlani (2007, p. 23) destaca que “as múltiplas representações, significados e saberes, no contexto das diversas sociedades e culturas, são ‘invenções’ dos seus respectivos contextos discursivos”.

A expressão da sexualidade é mutável, pois a sua expressão depende do momento cultural e histórico que uma determinada sociedade vivencia e esclarece que a sexualidade é um “dispositivo histórico”, visto que é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre sexo: discursos que regulam, normatizam que instauram saberes, que produzem “verdades”. Sua definição e dispositivo sugerem a direção e a abrangência de nosso olhar. Sendo assim, é necessário que o indivíduo tenha uma educação que desconstrua esses aspectos culturais da sexualidade para se desmistificar a ação repressora sobre sua vivência, pois, o indivíduo, produto de diferentes influências ao longo de sua vida, reflete na sua expressão sexual os tabus, mitos, preconceitos, contradições, que

contribuíram com a formação da sua identidade e do seu comportamento sexual (FOCAULT, 1982).

Costa (2005) conceitua a sexualidade como um conjunto de todos os caracteres morfológicos, internos e externos que os indivíduos apresentam, conforme o sexo que pertence, assim, a sexualidade tem grande relevância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, independente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Para Foucault (1984), a sexualidade se constrói não apenas no biológico, mas principalmente no imaginário. A sexualidade coloca-se no discurso que sustenta o palpável, na ideologia subjacente aos padrões de normalidade que se impõem na vida social. A sexualidade refere-se ao conjunto de fenômenos da vida sexual, “[...] é um dos aspectos centrais de nossa personalidade e é por meio dela que nos relacionamos com os outros, amamos, obtemos prazer e nos reproduzimos” (COSTA, 2005, p. 7).

Entende-se que o ser humano é um todo indivisível e como tal deve ser tratado numa perspectiva ampla, envolvendo todas as dimensões que contemplam a vida. Nossa sociedade lida incoerentemente com a sexualidade que é um ponto conflituoso e controverso e, para agravar, cria modelos estanques baseados apenas em preconceitos e na falta de conhecimento, não permitindo, como reforça Costa (2005, p. 8), “[...] ser exatamente ou o aquilo que somos que poderíamos ser.” O autor afirma que o ser humano não necessita apenas satisfazer suas necessidades físicas e psicológicas, mas também ter assegurado seus direitos e sua cidadania no exercício de seus papéis, entre eles, o direito de exercer sua sexualidade independente da forma como ela se exterioriza. Verifica-se que, mesmo com as transformações sociais que ocorreram, principalmente, a partir dos meados do século passado, a compreensão desses valores e a forma como estão relacionados com a nossa estrutura política e cultural ainda são perpetuados.

Neste sentido, Ribeiro (2004) ressalta que as concepções sobre sexualidade são construídas socialmente e passíveis de mudanças. As regras sociais em relação à sexualidade e às relações sexuais e definições o que é normal e o que é desviante em uma determinada sociedade estiveram sempre presentes na educação sexual das pessoas, orientando-as quanto a estas práticas.

Há grupos de pesquisas e estudos de diversas áreas do conhecimento que investigam sobre a sexualidade, desconstruindo o conhecimento do senso comum e promovendo informações a respeito do próprio corpo, dos próprios sentimentos, assim como dos outros para poder se desenvolver de maneira salutar e assumir os papéis através dos quais se

relacionam com seus pares. A sociedade, disseminando um discurso normalizador, promove valores sobre a sexualidade calcado na heteronormatividade, na castidade/virgindade, entre outros. O legado social em relação à sexualidade/educação sexual que o indivíduo recebe contribui para a formação de sua identidade sexual e vai permear sua formação profissional. (RIBEIRO, 2004).

A escola constitui-se como um espaço formativo e educativo que se construiu ao longo da história, de uma forma a disciplinar e normalizar as questões e manifestações de sexualidade dos indivíduos. Da mesma forma e não diferente nas famílias, estas temáticas são frequentemente negadas. As escolas constituíram-se, dentro das sociedades urbanas, como instâncias privilegiadas de exclusão, vigilância e formação de padrões claramente estabelecidos e regulados para o gênero e a sexualidade de seus alunos e suas alunas e, apesar de todas as variantes culturais, políticas e sociais que estão presentes na contemporaneidade, a escola continua sendo importante espaço na produção e reprodução dessas questões.

Considera-se, neste estudo, o que afirma Scott (1995), que o conceito de gênero é uma construção social, cultural e histórica das diferenças e distinções sexuais entre homens e mulheres gênero e sexualidade, mesmo sendo distintos conceitualmente, são categorias articuladas e inter-relacionadas. Como também descreve Louro (2001), os conceitos de sexualidade e de gênero constituem-se como construtos sociais, culturais e históricos, embora não se possa considerar a forte matriz biológica.

Nessa perspectiva, trabalhar a educação sexual na contemporaneidade é também provocar a desconstrução de tabus e preconceitos que foram incorporados na educação dos sujeitos, possibilitando e reconstruindo novos conceitos reorganizando posições frente a estes temas, afastando-se do senso comum. Dessa forma, para o docente, o conhecimento sobre a sexualidade pode contribuir para a retomada e reflexão de sua própria sexualidade.

Há de se considerar, nesta perspectiva, que há implicações pessoais e profissionais na forma de abordar esta temática devido à formação deste profissional. Não é apenas uma questão de ensino ou metodologia para discutir esse conteúdo, mas sim de postura e de reflexão frente à temática de gênero e de sexualidade no contexto escolar que deve perpassar instâncias históricas, sociais, éticas, políticas, psíquicas e tantas outras que possam ter constituído o desenvolvimento destes sujeitos-educadores. A situação aqui argumentada aponta para uma necessidade de investimento na formação do profissional, em diferentes espaços, desde os acadêmicos, na formação continuada, na capacitação em serviço e tantas outras possíveis, que se referiram ao tema sexualidade e demais conteúdos que colaboram na busca de conhecimentos inerentes à temática.

7 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa iniciou com a escolha da base de dados Scielo Educa@, biblioteca Online de periódicos em Educação. A base escolhida proporciona a pesquisa de publicações eletrônicas de edições completas de periódicos científicos (revistas, jornais, artigos, etc.). A base é de relativa facilidade de acesso e organização de bases de dados bibliográficas e textos completos, com uma recuperação eficiente e imediata dos textos a partir de seus conteúdos, bem como a preservação dos arquivos eletrônicos. Contém procedimentos integrados para medir o uso e o impacto da literatura científica com indicadores estatísticos, a partir dos quais pesquisadores podem analisar a literatura incluída na biblioteca. Os relatórios gerados por esses indicadores são baseados em critérios quantitativos e em técnicas e métodos bibliométricos. A busca de dados pela base Scielo - EDUCA também inclui critérios de avaliação de revistas, baseados nos padrões internacionais de comunicação científica.

7.1 Análise da produção de uma década (2006-2015): notas preliminares

Neste capítulo, apresenta-se uma visão panorâmica dos artigos produzidos em língua portuguesa no espaço temporal entre 2006 a 2015, através dos descritores Educação Sexual, Orientação Sexual, Sexualidade e Gênero encontrados na base de dados Scielo-Educa.

Os dados apresentados relativos às produções mencionadas se encontram em caráter gráfico, sinalizando aspectos que viabilizam uma caracterização ampla dos artigos encontrados com os descritores acima apresentados. Uma incursão mais consistente, em termos de interlocução com os autores dos estudos e trabalhos que possuem relação direta com o foco desta proposta de investigação, será realizada posteriormente no decorrer da pesquisa da tese.

O primeiro acesso Base de dados Scielo Educa@ ocorreu em 3 de abril de 2016 onde foram encontrados 38 periódicos listados e os respectivos números de artigos publicados no espaço temporal selecionado para o estudo, conforme a tabela 1, que segue.

Tabela 1 – Total de Periódicos Encontrados

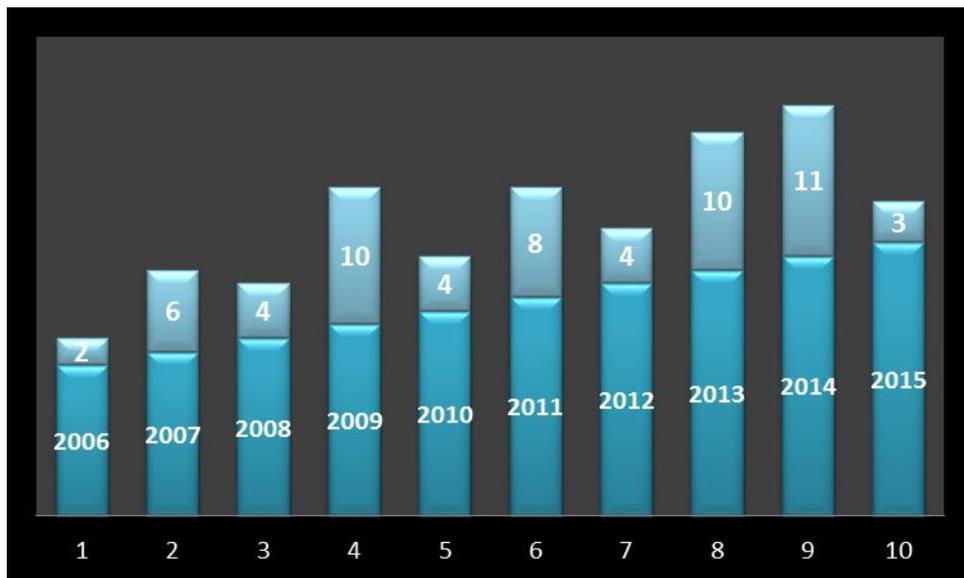
TÍTULOS CORRENTES	PERIÓDICOS LISTADOS	ESTADO/PAÍS DE PUBLICAÇÃO
1. Acta Scientiarum Education	15	MG
2. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	78	PR
3. Cadernos de Pesquisa	162	SP
4. Ciência & Educação	56	SP
5. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación	15	Espanha
6. Contrapontos	30	SC
7. Educação	23	RS
8. Educação e Filosofia	16	MG
9. Educação e Pesquisa	53	SP
10. Educação e Realidade	33	RS
11. Educação em Revista	68	MG
12. Educação UFSM	22	RS
13. Educação UNISINOS	21	RS
14. Educação Formação e Tecnologia	17	Portugal
15. Educação Teoria e Prática	18	SP
16. Educar em Revista	54	PR
17. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	90	MG
18. Estudos em Avaliação Educacional	63	SP
19. ETD Educação Temática Digital	30	SP
20. História da Educação	10	RS
21. Inter Ação	11	GO
22. Leitura: teoria e prática	12	SP
23. Linhas Críticas	24	Brasília
24. Praxis Educativa	22	PR
25. Reflexão e Ação	7	RS
26. Revista Brasileira Educação	64	RJ
27. Revista Brasileira Educação Especial	52	SP
28. Revista Brasileira Educação Física e Esporte	29	SP
29. Revista Brasileira Educação Médica	30	RJ
30. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	21	Brasília
31. Revista Brasileira de História da Educação		SP
32. Revista Brasileira da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade	14	BA
33. Revista Educação Pública	22	MT
34. Revista de Educação PUC-CAMPINAS	19	SP
35. Revista Diálogo Educacional	30	PR
36. Revista Estudos Feministas	57	SC
37. Revista Perspectiva	28	SC
38. Roteiro	16	SC

Fonte: Produzido pela autora, 2017.

Após o acesso a cada um dos 38 periódicos entre os anos de 2006 a 2015 na base de dados EDUCA, foram pré-selecionados 101 resumos com a temática mais generalizada, apresentando as seguintes siglas e palavras: ES, OS, Relações de Gênero, Gênero, Sexualidade, Diversidade sexual, Educação em Saúde, Homofobia, homossexualidade, Saúde Escolar, Gênero na Educação, Preconceito Sexual, Discriminação, LGBT⁹, Heteronormatividade, Feminismos, Sexualidade na Escola, Corpo.

A seguir foi realizada uma segunda seleção em cada um dos resumos dos 101 separados e acessados primeiramente os resumos em língua portuguesa no período de 2006 a 2015 que apresentavam os descritores: Educação Sexual (ES) Orientação Sexual (OS), Gênero e Sexualidade. O gráfico a seguir mostra quantos artigos com os descritores Educação Sexual (ES), Orientação Sexual (OS), Gênero e Sexualidade por ano de publicação de 2006 a 2015 na base de dados EDUCA.

Gráfico 1 – Quantidade de Publicações por Ano

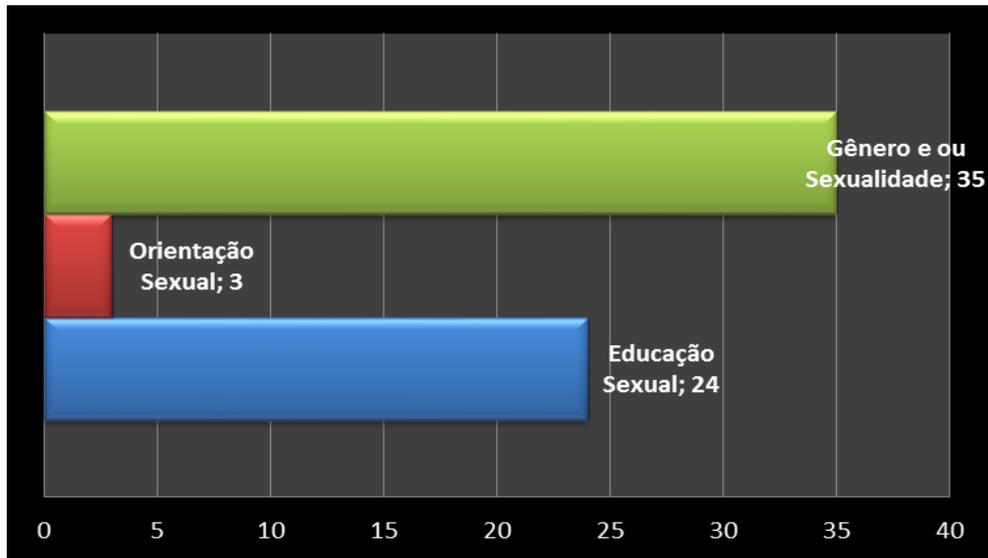


Fonte: Produzido pela autora, 2017.

Num terceiro momento, foram encontrados, no período de publicação de 2006 a 2015, 62 artigos com os descritores EDUCAÇÃO SEXUAL (ES), ORIENTAÇÃO SEXUAL (OS), GÊNERO E SEXUALIDADE nas palavras-chave ou no texto do resumo. Como podemos verificar no gráfico 2, a seguir.

⁹ LGBT (ou LGBTTT) é a sigla de **Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros**, que consistem em diferentes tipos de orientações sexuais. Inicialmente, o movimento era conhecido apenas por GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes), porém houve um grande crescimento e as pessoas começaram a questionar as diferentes ramificações e identidades, fazendo com que o movimento adquirisse outros tipos de orientações sexuais.

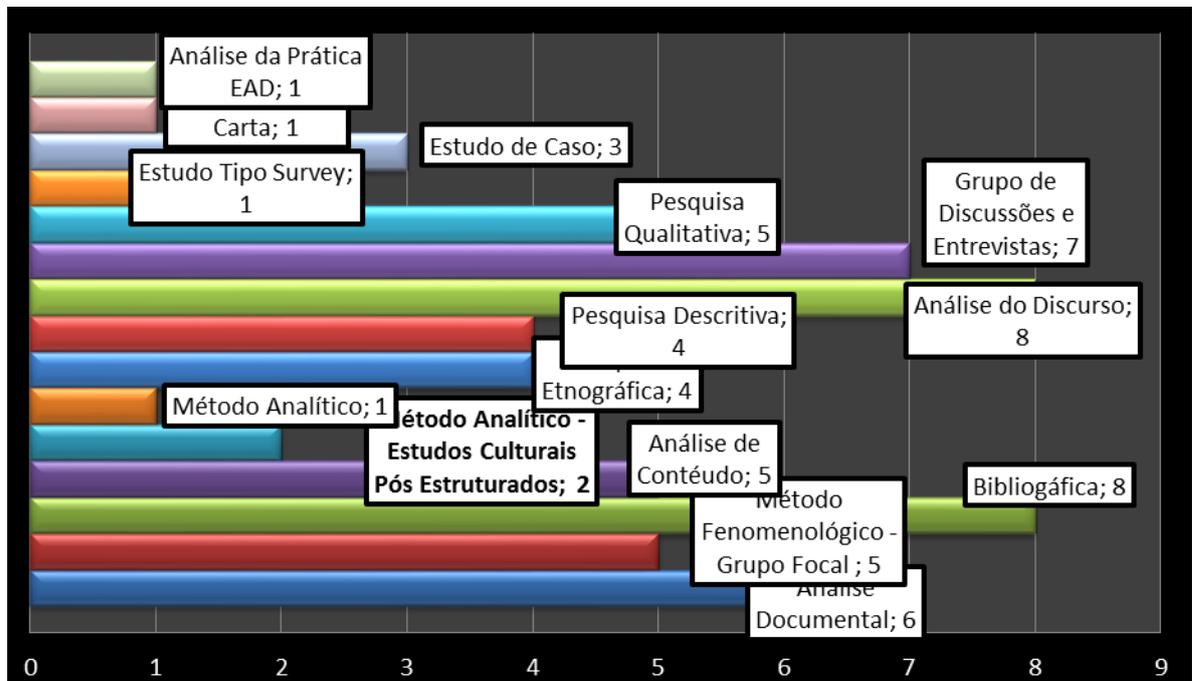
Gráfico 2 – Periódicos Encontrados com os Descritores Escolhidos



Fonte: Produzido pela autora, 2017.

Na quarta etapa, foram acessados os textos completos dos 62 artigos e realizada uma leitura flutuante em todos os 62 artigos destacando dados como: Tipo de Estudo, Objetivos, Descrição da pesquisa, Metodologia e Resultados Encontrados. Aqui vamos destacar o tipo de metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa nestes artigos.

Gráfico 3 – Metodologias e Tipos de Estudos Utilizadas nos Artigos



Fonte: Produzido pela autora, 2017.

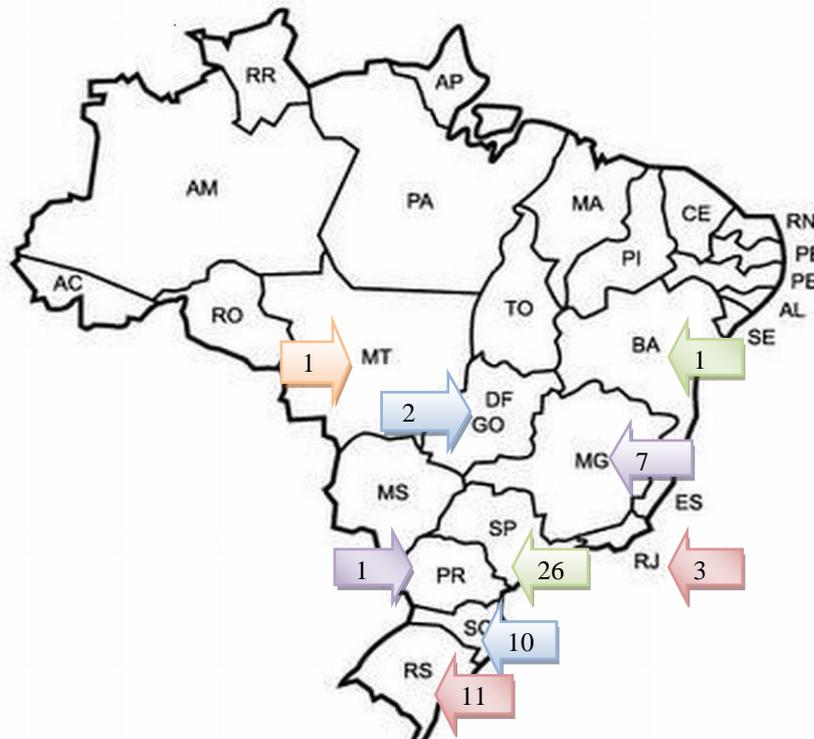
A seguir fizemos o levantamento das instituições se públicas ou privadas e os seus respectivos Estados dos periódicos analisados. Os 62 artigos foram publicados em 20 periódicos diferentes, sendo 52 deles pertencentes a Instituições Públicas e somente 10 a Instituições Privadas.

Tabela 2 – Levantamento periódicos e Instituições Públicas e Privadas

Estados	Quantidade de Periódicos	Instituição Pública ou Privada
São Paulo	5	16
Santa Catarina	3	5
Rio Grande do Sul	3	3
Minas Gerais	2	20
Rio de Janeiro	3	1
Paraná	1	1
Brasília	1	3
Bahia	1	1
Mato Grosso	1	2
Total	20	52

Fonte: Produzido pela autora, 2017.

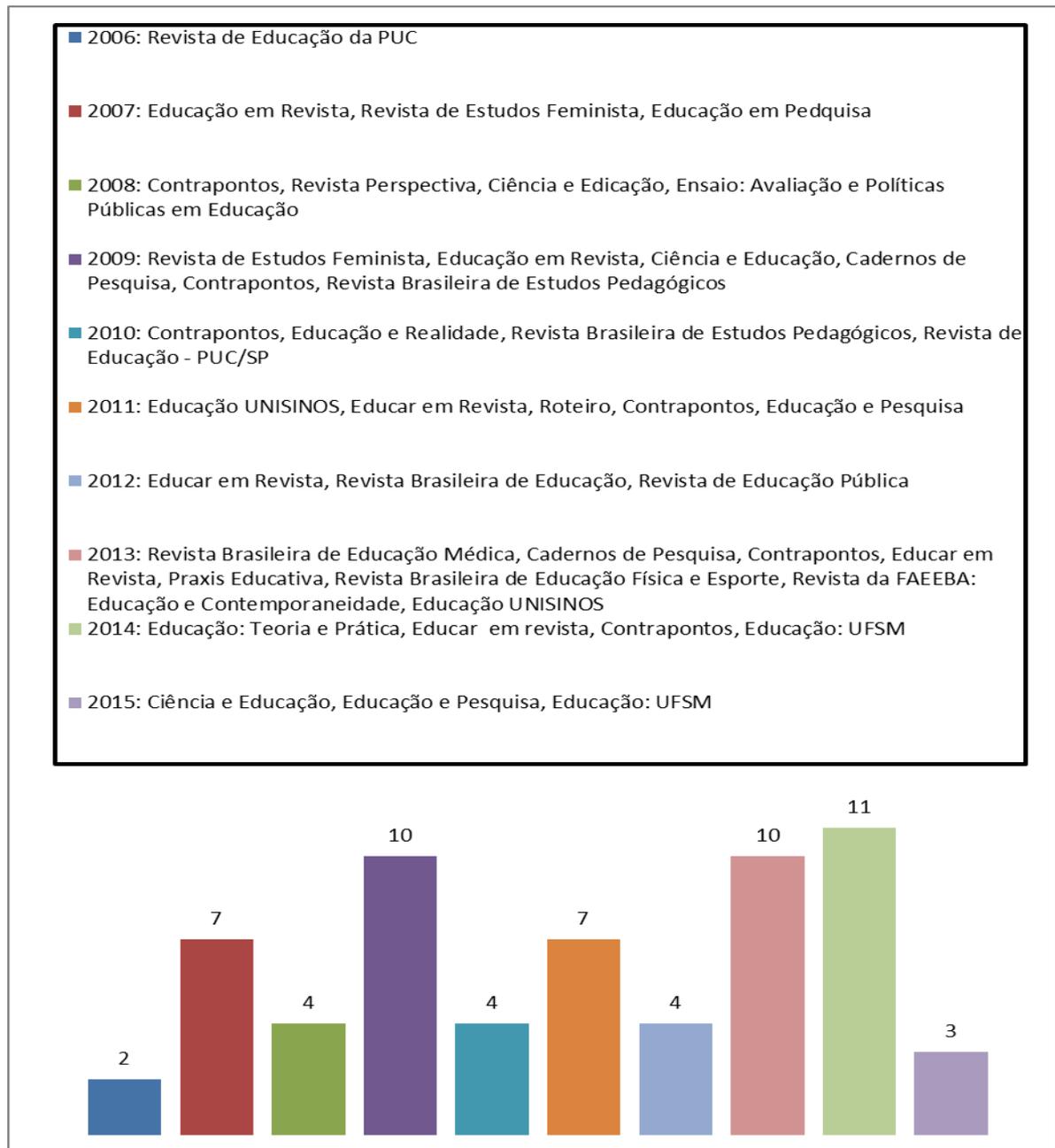
Figura 2 – Quantidade de Artigos por Estado



Fonte: Produzido pela autora, 2017.

Como podemos observar na figura 1, a cima, os 62 artigos listados, estão distribuídos em 9 Estados no Brasil. A seguir no gráfico 4 podemos observar que os 62 artigos foram publicados em 20 periódicos diferentes, no período de 2006 a 2015. Sendo 2 artigos no ano de 2006, 6 artigos no ano de 2007, 4 artigos no ano de 2008, 10 artigos no ano de 2009, 4 artigos no ano de 2010, 8 artigos no ano de 2011, 4 artigos no ano de 2012, 10 artigos no ano de 2013, 11 artigos no ano de 2014 e 3 artigos no ano de 2015.

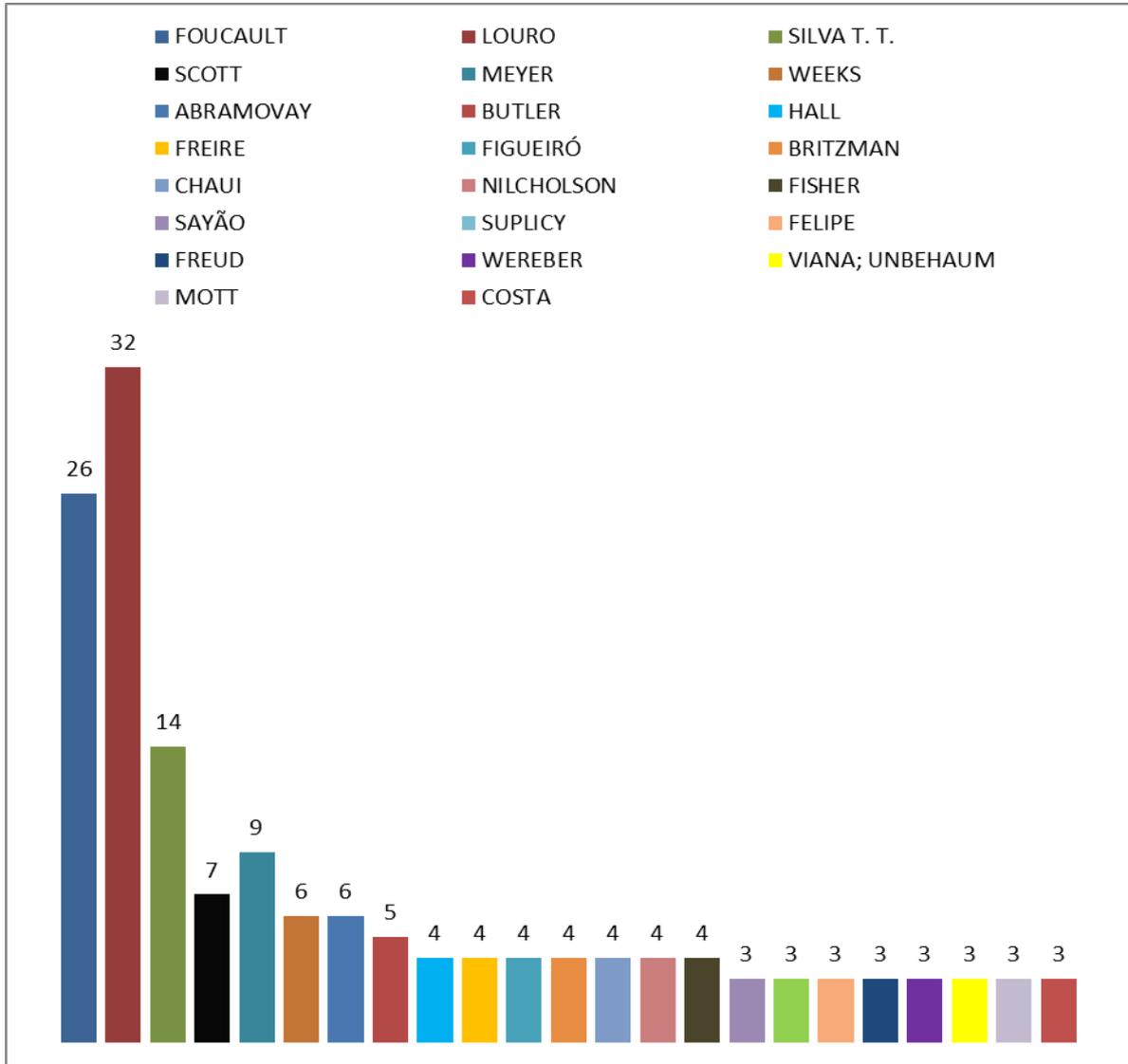
Gráfico 4 – Ano de Publicação e Lista dos Períodos



Fonte: Produzido pela autora, 2017

Após fizemos um levantamento dos autores e quantidade de citações nos artigos, no período de 2006 a 2015. Como podemos verificar no gráfico 5, a seguir:

Gráfico 5 – Autores Citados nos Artigos



Fonte: Produzido pela autora, 2017.

Como podemos observar no gráfico 5, o autor mais citado foi Louro, com 32 vezes, seguido por Foucault com 26 vezes, Silva T. T. foi citado 14 vezes, Meyer foi citado em 9 artigos, Scott foi citado 7 vezes, Weesk e Abramoway foram citados 6 vezes e Butler foi citado 5 vezes, depois 7 autores foram citados 4 vezes e 8 autores foram citados 3 vezes.

Para proceder as análises dos artigos, os mesmos foram divididos em 3 categorias temáticas, que foram subdivididas em subcategorias. O procedimento da formação destas categorias e subcategorias, procedeu-se na leitura e releitura dos textos selecionados onde,

foram identificados termos, expressões, palavras que posicionavam a referida publicação em determinada categoria. Estes termos, expressões e palavras, foram detectados nas leituras de cada texto e entre os textos dos artigos selecionados, de maneira a formar uma matriz significativa, conforme tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – Categorias e Subcategorias Temáticas

1 - Categoria - Conhecimentos Pedagógicos Formação Docente		
a) Prática Docente	b) Conhecimento Pedagógico	c) Programa de Formação de Professores e Currículo
2 - Categoria - Projeto ou Programa Educativo - Discente		
a) Gravidez, DSTs-AIDS	b) Sexualidade	c) Gênero
3 - Categoria – Discursos, Legislação, Documentos e Normas		

Fonte: Produzido pela autora, 2017.

Tabela 4 – Categorias e Subcategorias dos Artigos Selecionados, por Autores Citados

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E FORMAÇÃO DOCENTE EM ES OU OE	Prática Docente: Altmann, 2009; Altmann, 2007; Rosseli, 2011; Andrade, 2009; França, 2010; Silva e Bertuol, 2014; Donelles, 2015; Silva, Siqueira e Lacerda, 2010; Meyer et al., 2007; Brabro, 2013; Lima e Salles, 2014; Wenez e Stigger, 2013; Brito e Santos, 2013; Pereira e Carvalho, 2009; Carvalho, 2012; Martins e André, 2012; Corsino, 2014; Rabelo 2013.
	Conhecimento pedagógico Quirino, 2012; Coelho; Campos, 2015, Louro, 2007; Furlan, 2015; Borges 2011; Dornelles e Rocaly, 2014; França e Calsa, 2010.
	Programa de Formação de Professores Silva, 2006; Santos 2011; Santos, 2014; Rossi e Freitas, 2014 TCIs; Moscheta, 201; Vilaça e Jensen, 2014 TICs; Rosislato, 2009 OE; Duque, 2014; Aquino, 2014 EAD; Borges, 2008; Albuquerque e Almeida, 2010. Edu. Esp.; Ferreira e Barzano 2013; Rohden, 2009; Ferrari e Castro 2013; Furlani 2007; Pavan 2013; Santos, 2011.
PROJETO/PROGRAMA EDUCATIVO - DICENTES	Gravidez, DST-AIDS Altmann, 2009; Alencar, 2008; Mano, 2009 TICs.
	Sexualidade Rufino, 2013; Altmann, 2007; Grott, 2011; Teixeira, 2011; Leão, 2014; Savegnago, 2013.
	Gênero Andrade, 2014; Xavier, 2012 Sex e Gên.; Xavier, 2014; Lima, 2008; Ferrari, 2013; Rosislato, 2009 Estudos Fem. OS.
DISCURSOS LEGISLAÇÃO,	Altmann e Martins, 2009 PCNs; Pereira e Bahia, 2011;

DOCUMENTOS E NORMAS	Furlani, 2008; Dinis, 2007; Cesar, 2009; Stromquist, 2007; Viana, 2006.
----------------------------	---

Fonte: Produzido pela autora, 2017.

As categorias foram definidas e analisadas através da análise de conteúdo proposta por Bardin (1988).

Diante dos objetivos pretendidos pelo estudo, a análise de conteúdo foi realizada a partir da definição de categorias temáticas (Quadro), com o intuito de sistematizar os discursos e questões paradigmáticas, existentes na amostra.

Apresentação das categorias:

7.2 Categoria - Conhecimentos Pedagógicos Formação Docente

Nesta categoria, reuniram-se 31 artigos, que discutem conhecimentos pedagógicos e formação docente em Educação Sexual ou Orientação Sexual, Sexualidade e Gênero. Após rigorosa leitura e análise, produziram-se as seguintes subcategorias: Prática Docente, Conhecimento Pedagógico, Programa de Formação de Professores e Currículo.

Na análise que segue, serão pontuados textos que focam, de uma forma mais detalhada, conhecimentos e formação pedagógica destes educadores, sobre estas temáticas a serem trabalhados com alunos e alunas em sala de aula.

Estudos têm mostrado que não há necessidade que o professor seja um especialista em educação sexual, mas um profissional que mobilize o ambiente escolar e com capacidade de articular conteúdos e criar contextos pedagógicos adequados para reflexões e debates de ideias. Estes estudos também indicam que o profissional deve estar em constante processo de atualização de seus conhecimentos, por meio de educação continuada, de forma a ensinar o outro a pensar e discutir, método principal no processo ensino- aprendizagem. Além disso, defendem os pressupostos de uma educação dialogada, conscientizadora e seguindo a direção dos interesses e necessidades de crianças e jovens no contexto atualizado que o tema se coloca na contemporaneidade (MONTARDO, 2008; SOUZA, 2010).

Há de se considerar que, de fato, os professores não recebem informações suficientes em sexualidade na sua formação. Quando abordam estas temáticas, elas se resumem a conhecimentos biológicos/anatômicos, reprodutivos ou de ordem de prevenção em DSTS - AIDS. Neste sentido, convém enfatizar que se indica como referência a estratégia de apoiar as instituições de ensino no contexto escolar, na área da sexualidade, em 2006 e 2008 com o

programa do governo federal, o projeto SPE 2006 (Saúde e Prevenção nas Escolas)¹⁰ e o programa PSE 2008 (Programa Saúde na Escola)¹¹ com propostas semelhantes, dentre outras ações, de subsidiar e incentivar cursos de capacitação para professores no âmbito da saúde sexual e reprodutiva no sentido de minimizar as diversas vulnerabilidades a que os jovens estão expostos com foco na prevenção das doenças transmitidas pela via sexual como Aids, hepatites, HPV, dentre outras e, sobretudo, gravidez precoce.

Entende-se, por isso, que trabalhar conteúdos que envolvem esta temática e suas especificidades no ambiente escolar é considerado, pelos professores, tema delicado e difícil de ser trabalhado. De acordo com pesquisas realizadas, há envolvimento direto com questões socioculturais e até religiosos como sentimentos, culturas, valores, tabus e crenças, estão bastante arraigados na cultura brasileira (MONTARDO, 2008; SOUZA, 2010). Considera-se que a sexualidade possui um contexto de entendimento, muito além de conteúdos ou ensinamentos deslocados da vida e das vivências de crianças e jovens."A sexualidade envolve dimensões variadas de gênero, identidade sexual, reprodução, prazer, envolvimento emocional, prevenção e orientação sexual entre outras (RUFINO et al., 2013).

Na continuidade, descrevem-se as subcategorias emergentes.

a) Prática Docente

Nesta subcategoria intitulada Prática Docente foram selecionados 18 artigos que apresentam discussões sobre prática pedagógica de docentes na educação básica sobre ES ou Orientação sexual: Altmann, 2009; Altmann, 2007; Rosseli, 2011; Andrade, 2009; França, 2010; Silva e Bertuol, 2014; Donelles 2015; Silva e Lacerda, 2010; Meyer et al., 2007;

¹⁰O Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) é uma das ações do Programa Saúde na Escola (PSE), que tem a finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. A proposta do projeto é realizar ações de promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva de adolescentes e jovens, articulando os setores de saúde e de educação. Com isso, espera-se contribuir para a redução da infecção pelo HIV/DST e dos índices de evasão escolar causada pela gravidez na adolescência (ou juvenil), na população de 10 a 24 anos. Esse projeto, alicerçado em uma demanda da população, foi implantado nos 26 estados do Brasil, no Distrito Federal e em aproximadamente 600 municípios.

¹¹ O Programa Saúde na Escola (PSE) visa à integração e articulação permanente da educação e da saúde, proporcionando melhoria da qualidade de vida da população brasileira. Como consolidar essa atitude dentro das escolas? Essa é a questão que nos guiou para elaboração da metodologia das Agendas de Educação e Saúde, a serem executadas como projetos didáticos nas Escolas. O PSE tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino. O público beneficiário do PSE são os estudantes da Educação Básica, gestores e profissionais de educação e saúde, comunidade escolar e, de forma mais amplificada, estudantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Brabro, 2013; Lima e Salles, 2014; Wenez e Stigger, 2013; Brito e Santos, 2013; Pereira e Carvalho, 2009; Carvalho, 2012; Martins e André, 2012; Corsino, 2014; Rabelo 2013.

Inicia-se destacando-se na sub categoria Prática Docente, aqui analisada. os estudos de Altmann (2007, 2009). Esta autora enfatiza que, a partir de 2004, fortaleceram-se os debates sobre a importância da escola trabalhar ES com seus alunos através de dados do censo 2000-2004 e de uma pesquisa da UNESCO em 2004 sobre sexualidade juvenil, gravidez na adolescência entre outras.

Os dados do Censo (2004) revelaram situações importantes sobre as questões do tema sexualidade na juventude. O prefácio do documento da UNESCO retoma dados anteriores ao censo 2004, apontando que a década de 1990 surpreendeu os estudiosos da área com a baixa na faixa etária da fecundidade no Brasil.

Em 1980 cabia às mulheres de 25 a 29 anos o maior número médio de filhos dentre os grupos etários na faixa reprodutiva. O primeiro deslocamento para o grupo mais jovem, de 20 a 24 anos, ocorre em 1991, mantendo-se em 2000. Além disso, enquanto a fecundidade declinou em todos os grupos etários nos últimos dez anos, as jovens de 15 a 19 anos representaram, pela primeira vez, uma exceção, com um crescimento de 25% entre 1991 e 2000 (CENSO, 2004).

E, o mesmo documento afirma que o rejuvenescimento da fecundidade no Brasil pode estar associado a algumas interpretações, tais como as que se apontam no estudo de Abramoway, Garcia Castro e Silva (2004): pouca ou nenhuma presença de programas de educação sexual nas escolas; aconselhamento sexual baseado em tabus ou preconceitos religiosos, distanciados da realidade dos jovens; resistência dos pais por considerarem como promoção da sexualidade o diálogo sobre esse assunto entre professores e alunos; falta de informações sobre regulação da fecundidade; falta de esclarecimento sobre as formas de transmissão das DST/AIDs; pouco ou nenhum acesso aos métodos anticoncepcionais, inclusive a contracepção de emergência (pílula do dia seguinte), que, se providenciada em até 72 horas após a relação sexual, pode evitar uma gravidez não desejada; falta de diálogo sobre sexualidade no seio da família; conflito de gerações, no qual os mais velhos não falam a linguagem dos jovens; necessidade de autoafirmação via maternidade e/ou paternidade.

Autores nas questões de juventude e sexualidade destacam que há uma falta de estímulos externos da sociedade, da família e da escola em promover educação e informações mais direcionadas a estes jovens que, ampliem horizontes e mobilizem o potencial individual dos jovens para a formulação de projetos de vida; incentivem o conhecimento e o debate

sobre as percepções e representações que os jovens têm de si mesmos e do mundo que os cerca (CASTRO; ABRAMOWAY; SILVA, 2004).

Destaca-se, na citação acima, como a educação na escola pode se fazer, presente, na vida sexual dos jovens constatado na pesquisa da UNESCO. Os dados apresentados nos revela as vozes do tecido social no qual os atores que são os pais, professores, alunas e alunos interagem no palco das percepções, representações e comportamentos da saúde e sexualidade de jovens (UNESCO, 2004).

Mesmo que já prescrito nos PCNs (1987), da mesma forma o estudo da UNESCO ressalta, nas suas recomendações finais, que a escola cumpra com a sua função de aliar ensino de qualidade à afetividade e respeito nas relações entre os diversos atores e assim bem se desempenhar, quer com a sua matéria-prima, a reflexão, o exercício da razão crítica, o verbo, a comunicação, o conhecimento, a ética e a estética, quer com temas também relacionados ao existencial e básico tanto para uma cultura escolar, cultura juvenil, sexualidade, afetividade e as relações de gênero. Para tanto:

o clima escolar e a qualidade de vida e a formação de diversos atores, como os adultos de referência dos jovens e os próprios jovens, devem ser mais bem atendidos em suas necessidades formativas e vitais; recomenda-se a assunção, nas escolas públicas, do programa saúde nas escolas [...] (CASTRO et al., 2004, p.313).

Sobre à temática de gravidez na adolescência, estudos de Silva, Siqueira e Lacerda (2010), também selecionado na subcategoria, prática docente, analisam os livros literários como artefato cultural e como estes podem problematizar a gravidez na adolescência. Observam as autoras, nos discursos dos docentes, que os livros servem para apenas informação objetiva e como ferramenta essencialmente metodológica. Dessa forma, os docentes tomam uma postura hegemônica de silenciamento da sexualidade adolescente, não problematizando, junto a estes situações ou questões a gravidez na adolescência e suas interfaces.

Estudos sobre como são construídos os papéis da Masculinidade e da Feminilidade, nas práticas pedagógicas dos professores, demonstram a criação dos estereótipos de determinados papéis na sociedade e no trabalho ligados ao poder. Isto é demonstrado quando, por exemplo, trabalham as profissões reforçando as que são exercidas por homens ou por mulheres, bem como a importância social que algumas têm em detrimento de outras. Estes discursos escolares reforçam a ideia de que as diferenças entre homens e mulheres, em boa parte, são construídas socialmente e que este homem ou esta mulher são enquadrados nos

modelos dominantes e são preparados ou preparadas para exercer estes papéis que a sociedade lhes delega. Portanto, ocorre que há uma condição social pré-determinada pelo gênero, que determina o que são funções e papéis do mundo de homens e de mulheres, basicamente de acordo com o sexo biológico com o qual a pessoa nasce (ANDRADE, 2009).

E na mesma direção de análise do artigo de Silva, Siqueira e Lacerda (2010), os estudos de Scott (1995) contribuem para elucidar a situação, quando se reflete a respeito dos papéis femininos e masculinos na sociedade. A autora defende que não se deve apoiar a oposição homens e mulheres, porém dirigir-se a um aprofundamento destas condições de gêneros e a necessidade de desconstruir a supremacia do gênero masculino sobre o feminino, na direção de uma igualdade política e social, que inclui não somente o sexo, mas também a classe e a raça reintera a autora.

Partindo destas considerações acerca de como tratar assuntos ligados aos papéis sexuais na sociedade, e na escola, defende-se que a posição é também discorrer com alunas e alunos sobre gravidez na adolescência, em uma perspectiva de ambos os sexos. Deve-se falar abertamente sobre o sexo como também sobre os cuidados a levar em conta e não apontá-lo como proibido. Ou seja a problemática da gravidez precoce deve ser tratada com a mulher adolescente e também com os homens adolescentes. Os jovens devem saber sobre os riscos da gravidez precoce em todos os seus aspectos, do moral ao social, assim como também da grande responsabilidade e até privação que pode ocasionar trazer um filho ao mundo. Orientar jovens nas questões da sexualidade é também proporcionar discussões aos adolescentes sobre alternativas de lazer e possibilidades atividades de esportes, recreação, sociais e culturais, pois a prevenção da gravidez não deve ser abordada apenas como informação ou contracepção. Defende-se a posição de fornecer e problematizar aos jovens, normas, valores, condutas, respeito e conscientização, para que possam desenvolver atitudes responsáveis. Assim como trás Outeiral sobre a importante função social e acolhedora, que pode ter a escola para o mundo juvenil relata: “A escola, a sala de aula, é um lugar ‘imaginário’, diferente do espaço real de cadeiras, classes e salas. Ela é o que o aluno percebe a partir de sua história, seus desejos e seus medos” (OUTEIRAL, 1994, p. 36).

Nesta mesma discussão, outra pesquisa, apresentada no artigo de Wenz e Stinger (2013), analisa os significados de ser menino e menina no espaço do recreio de um escola do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental através de entrevistas e observações com essas crianças. A pesquisa resultou num entendimento que ocorrem aprendizagens não formais, nem intencionais de ser menino ou menina ocupando, nas diferentes atividade e brincadeiras o espaço do pátio do recreio configurando o que o autor chama de uma geografia de Gênero.

Aliadas a essas observações, e entrevistas com as educadoras, também se entende que a sexualidade trabalhada de forma indireta nas brincadeiras e jogos vai na linha de uma construção da heteronormalidade.

Analisando o estudo de Wenez e Stingger (2013) e focando na orientação de Louro (1997, p. 77) esta nos coloca que gênero refere-se “ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”. Isso quer dizer que não é propriamente a diferença sexual, ou ainda mais especificamente biológica, de homens e mulheres, que delimita as questões de gênero, e sim as maneiras como ela é representada na cultura através do modo de falar, pensar ou agir sobre o assunto. Na escola, como em outros espaços de convivência, as crianças se envolvem em interações com adultos e outras crianças. A iniciação da demarcação do que cabe aos meninos e meninas ocorre muito cedo, quer pela materialidade das ações, quer pela sua subjetividade. (LOURO, 1997). Essas relações, para além de sua importância no desenvolvimento e socialização destas crianças influenciam nas elaborações que as crianças fazem sobre si e os outros e a cultura circundante, contribuindo assim para a construção de sua identidade de gênero.

A identidade de gênero remete ao sentimento individual de ser menino ou menina. Ao longo de nossas vidas, desenvolvemos uma percepção de quem somos inclusive nesse aspecto. Definir-nos por ser homem ou mulher faz parte de um processo cultural, porque nascemos com um sexo biológico masculino ou feminino, para além do qual tornamo-nos homens ou mulheres (GROSSI, 1998, p.9).

O artigo de Meyer et al. (2007) relata, também selecionado, nesta pesquisa preconiza, a partir dos estudos de gênero e culturais pós-estruturalistas, os desafios que se colocam para educadores e educadoras trabalharem com seus alunos e alunas temas vinculados à sexualidade e gênero na ótica da vulnerabilidade. Quanto a esta questão da vulnerabilidade, especificamente, Meyer et al. (2007) destaca, de algumas populações no formato das relações de gênero desiguais, que as mulheres encontram-se em uma situação de grande vulnerabilidade em relação às doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) em decorrência de seu comportamento sexual desprotegido, creditando confiança nos parceiros.

Seguindo no estudo de Meyer et al. (2007), e focando especificamente o público adolescente, apresentado neste texto analisado, entende-se que eles formam um seletivo grupo etário que passa por intensas mudanças nos quesitos biológicos, psíquicos e sociais. É uma etapa cheia de conflitos pessoais e interpessoais em que os adolescentes incorporam influências culturais de familiares, da mídia, dos amigos, enfim, da sociedade. Essas influências culturais repercutem diretamente nos seus comportamentos e atitudes ante as

relações de gênero. É na adolescência que se percebe grande vulnerabilidade física, psicológica e social. Esta vulnerabilidade pode ser entendida como a interação dos fatores individuais do ser com fatores sociais nos quais está envolvido, podendo tornar-se um indivíduo mais vulnerável ou menos, dependendo de sua capacidade de reinterpretar criticamente mensagens sociais de perigo.

Outro artigo de periódico científico, na amostragem desta pesquisa, é o de Brito e Santos (2013) que demonstram a prática pedagógica de Educação Física, referente a questões de gênero e sexualidade. O estudo, através de observação participante, demonstra que professor ou professora podem promover processos de exclusão/inclusão em turmas masculinas baseadas no desempenho físico e motor nas práticas esportivas. A pesquisa conclui que a condução do ou da docente nas aulas, na inclusão de ambos os sexos pode promover uma convivência harmoniosa, nas aulas de Educação Física. Desta forma, podem-se reiterar as múltiplas masculinidades e feminilidades existentes quando as aulas são efetivadas com participação de meninos e meninas em uma mesma turma.

Convém definir o que se defende, neste texto, sobre masculinidades e feminilidades. Segue-se na linha dos estudos feministas das últimas décadas para designar outra dimensão daquela apresentada na concepção gramatical, ou seja, de que feminino e masculino quer dizer pessoas de sexo diferentes no plano biológico e relaciona no sentido intrínseco do masculino com o feminino.

Reitera-se aqui novamente os estudos da década de 90, que descrevem o conceito de gênero a partir das feministas, referindo-se à organização social entre os sexos e mais tarde passaram a usá-lo para enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções fundadas sobre sexo e rejeitar o determinismo biológico implícito nos termos "sexo". Os caminhos investigados foram indo no sentido de redimensionar o conceito de gênero e passaram a apontar para a necessidade de estudos sobre as relações de gênero, uma vez que a história das mulheres não pode ser vista separada da história dos homens (SCOTT, 1995).

Como relata Louro (1997), que o termo gênero deve ser aplicado para analisar as relações estabelecidas entre homens e mulheres, que pressupõe compreender feminilidades e as masculinidades como categorias sociais. Ou seja: “Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismo de repressão ou censura, eles e elas se fazem também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e estar no mundo” (LOURO, 1997, p. 4).

Compartilha-se nesta discussão, a afinidade com a ideia que as aulas de educação física, para além de práticas esportivas e competitivas e de disputas de poder masculino como

nos demonstra esta autora, [...] se mostra também como um espaço de múltiplas vivências educativas educa, modela e aprimora o corpo, o gesto e as habilidades, mas, também os gêneros e suas relações [...]. (ALTMANN, 2015, p. 86). Nesse processo, meninos e meninas participando juntos/as da mesma aula fazem emergir ricas potencialidades educativas a serem exploradas – espaço de articulação e negociação de diferenças (ALTMANN, 2015).

Nos artigos, agora descritos: Roselli (2011), França (2010), Silva (2014), Dorneles (2015), Corsino e Auad (2014), apresentaram estudos em comum, ao analisarem as práticas docentes na Educação Física nos temas Sexualidade e Gênero. Esses retratam nas suas descrições, uma visão binária, naturalizada nestas questões, de sexualidade e gênero, bem como demonstram, uma posição de heteronormalização das sexualidades, e a produção das desigualdades de gênero, quando se trata de lidar com estas questões ou manifestações na escola.

O destaques nos estudos de França e Calsa (2010) e Dornelles e Dal'igna (2015) também elencados na análise da subcategoria Prática Docente, se deram em práticas pedagógicas exercidas na escola e nas falas dos professores.

França e Calsa (2010) relata a investigação de projeto de intervenção pedagógica com 12 docentes de 5ª e 6ª séries do EF sobre sexualidade, gênero, raça, classe social e religião. A produção das desigualdades de gênero é decorrente de processos sociais mais amplos, a qual designa as posições dos sujeitos no que diz respeito ao seu corpo, à sua sexualidade, à raça, à classe social, à religião, etc. Em razão da importância política e social da discussão sobre gênero, foram levantadas as seguintes problematizações: Quais as representações sociais de professores e professoras a respeito de gênero? Esse conceito pode ser repensado por meio de uma intervenção pedagógica? Para tanto, realizou-se no estudo analisado, (FRANÇA; CALSA, 2010) entrevistas com 12 docentes de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental e um processo de intervenção pedagógica com discussões em grupo.

Este estudo permitiu concluir que as práticas pedagógicas evoluíram entre os professores rompendo paradigmas e suas posturas entendimentos pessoais, quando tratavam com seus alunos e alunas questões relacionadas à posição hegemônica, universal e absoluta. Porém, as considerações finais da pesquisa apontam para uma maior discussão sobre gênero no ambiente escolar, diferenciando -se, no entanto, de uma postura inicial de discriminação e preconceito.(FRANÇA; CALSA 2010).

A análise das práticas pedagógicas das professoras e dos professores, a partir de suas falas, permite fazer algumas ponderações. Segundo os próprios autores do artigo, França e Calsa (2010), para compreender o conceito de gênero no contexto das práticas pedagógicas, é

necessário pensar a sua produção permeada por relações de poder. Nesse sentido, os estudos de gênero, vinculados aos movimentos sociais feministas, permitiram o questionamento político sobre a situação das mulheres na sociedade burguesa. Posteriormente, esses estudos deixaram de apenas compreender a condição das mulheres, propondo-se a refletir sobre os processos de construção da feminilidade e da masculinidade, bem como suas relações com o plano da sexualidade e da representação dos corpos.

Considera-se, que os conceitos de masculinidade e feminilidade, vigentes nas práticas pedagógicas dos professores e das professoras, evidenciam o modelo hegemônico. Neste sentido, evidenciam-se os estudos de autores contemporâneos, cujas ideias são defendidas pela autora desta tese, tais como Louro (1997, 2007); Weeks (2007); Britzman (1999), que buscam a existência de masculinidades e feminilidades alternativas. Em outras palavras, que essas diferenças não sejam compreendidas de forma preconceituosa e discriminatória. Esses estudos pretendem romper com a visão binária e biologista: dois sexos e dois gêneros. São problematizadas as classificações sociais que rotulam combinações entre gênero, sexualidade e corpo, compreendendo que existem identidades não enquadradas aos padrões tradicionais e dominantes. Louro (2007, p. 11) chama a atenção para esse aspecto ao afirmar que as “identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são modeladas pelas redes de poder de uma sociedade”.

A escola deve pensar mais na possibilidade de problematizar junto aos seus alunos e alunas estas posições nas relações de gênero, cristalizadas por modelos hegemônicos que já não comportam mais na sociedade contemporânea. Ou seja, dentre as instituições sociais, a escola demonstra, muitas vezes, promover um padrão de “identidade feminina” voltada às alunas e uma “identidade masculina” voltada aos alunos, ambas tidas como “naturais”.

Dornelles e Dal’igna (2015) na sua pesquisa agora selecionada, também aponta em sua investigação com professores de Educação Física escolar, alunos e alunas de escolas estaduais de 7 municípios do Vale do Jiquiriça da Bahia. O estudo aponta que nas práticas pedagógicas destes professores são utilizadas produções heteronormalizadoras de gênero e sexualidade em articulação com a idade, ou seja, os professores pesquisados acentuam que a sexualidade e a heterossexualidade são naturais na adolescência, porém elas aparecem também na infância e mais exacerbada em meninos em função de fatores regionais. Neste sentido, entende-se que, para estes professores, a composição de sexo (homem), Gênero (masculino) e Sexualidade (heterossexual) são condições estabelecidas como naturais a partir da adolescência no entendimento dos professores nesta região pesquisada.

Lima e Dinis (2007) também afirmam em seu texto ora avaliado, que a persistência de uma Educação Física que não reflete sobre suas práticas e seu papel na formação de seus alunos e alunas acaba, através de seu silêncio, colaborando para a formação dos estereótipos de homem e mulher, mantendo assim uma postura supostamente neutra, ajudando na formação de uma consciência coletiva de que ser homem e ser mulher atende a determinados padrões e regras normatizadas de conduta.

Da mesma forma que o estudo supra-analisado, Andrade e Barros (2009) objetivam em seus escritos, situar as diversas formas de constituição do saber por meio das relações sociais e propõem evidenciar a construção de estereótipos de gênero através da prática da docência via inter-relações entre atores sociais em papéis complementares: professor(a) e aluno(a), enfatizando como estas questões estão presentes no imaginário das pessoas, principalmente disseminados o entre professor e aluno, através dos modelos de educação vivenciados na sociedade brasileira. O ensaio busca também apontar para os desafios da educação no século XXI, diante de paradigmas estabelecidos exatamente pelos estereótipos de gênero supracitados.

No estudo analisado Andrade e Barros (2009) foram apresentadas pelos autores de concepções epistemológicas tais como: concepção apriorista, concepção empirista e concepção interacionista ou construtivista (Becker, 1993). No sistema diferenciando as diversas formas de educação que foram implantadas no Brasil ao longo de sua história, bem como a relação sujeito-objeto instituída por cada uma delas. A partir daí, apresenta-se como as relações de gênero são socialmente construídas, especialmente no âmbito da docência. Por fim, discorre-se sobre os desafios para a educação no século XXI, considerando-se reflexões pessoais dos autores a partir do referencial apresentado. O estudo trata de uma produção teórica e empírica através de fundamentos que embasam este estudo, bem como as falas de educadores que atuam com jovens na educação básica.

No entendimento do trabalho apresentado Andrade e Barros (2009) na sua revisão bibliográfica de diversos autores e as falas de professores e professoras abordam as questões de gênero e também da educação. Pode-se apontar que os discursos que desembocam em comportamentos classificatórios, por base no gênero, se refletem em todos os níveis da educação. Desde a infância – passando pelo Ensino Médio, como observam, por exemplo, Sousa et al. (2008), pode-se notar que existe relação entre o papel que se espera desempenhado pelo aluno ou aluna e a performance deste ou desta em sala de aula, havendo influências e reforços mútuos.

Defende-se a posição que, nesse sentido, a escola pode dispor aos estudantes a reflexão e compreensão sobre as diferenças corporais e sexuais, culturalmente criadas na sociedade, como ideias e valores sobre o que é ser homem ou mulher. Deve-se promover uma reflexão junto aos discentes sobre essa diferenciação denominada representações de gênero.

Entende-se neste estudo que, desse modo, as questões de gênero encontram-se diretamente relacionada à forma como as pessoas concebem os diferentes papéis sociais e comportamentais relacionados aos homens e às mulheres, estabelecendo padrões fixos daquilo que é “próprio” para o feminino bem como para o masculino. Dessa forma, deve-se problematizar junto aos alunos e alunas a forma de reproduzir regras como se fosse um comportamento natural do ser humano, originando condutas e modos únicos de se viver sua natureza sexual. Isso significa que as questões de gênero têm ligação direta com a disposição social de valores, desejos e comportamentos no que tange à sexualidade (LOURO, 1997).

A escola deve assumir um papel fundamental na desmistificação destas diferenças, além de ser um importante instrumento na construção de valores e atitudes, que permitam um olhar mais crítico e reflexivo sobre as identidades de gênero, ao invés de ser um lugar de práticas de desigualdades e de produção de preconceitos e discriminações, como destaca Louro (1997, p.57:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização.

Segundo Carvalho (2003), pontuando o artigo de Andrade e Barros (2009), é necessária a compreensão das múltiplas possibilidades que levam à adoção de determinados comportamentos, não sendo interessante a simplificação das explicações através da busca de relações causa e efeito. Isso porque os alunos não se constroem como seres sociais, vinculando-se apenas a um discurso, mas se relacionam com diversas forças sociais e discursos, por vezes, conflitantes, que orientam o seu agir. Em consonância com o que foi apresentado neste texto, Carvalho (2003) ressalta a importância que tem a própria escola no processo de construção do gênero como categoria social.

Os professores entrevistados na pesquisa de Andrade e Barros (2009) apontam apenas causas externas para comportamentos de alunos e alunas, relacionados ao gênero. Os entrevistados afirmam que esta escola pesquisada se exime de suas próprias responsabilidades

e das possibilidades e fraquezas que também são características suas. Teixeira (2002) também ilustra em outro estudo, nesta mesma análise, por exemplo, que os docentes reproduzem em suas falas e em seus atos os estereótipos relacionados ao gênero delimitando, assim, espaços de atuação para si e para os outros. Provavelmente essas ideias cristalizadas reverberam nos alunos e nas alunas, que se relacionam por um longo e importante período de sua vida com a instituição escolar.

Entende-se, ao final da análise do estudo de Andrade e Barros (2009), que um grande desafio para a docência, atualmente, é oferecer conhecimento para alunos e alunas de forma a não delimitar espaços de atuação a priori, considerando que os discentes são dotados de particularidades, não tendo sua capacidade de aprendizagem e crescimento definida a partir de seu sexo.

Os autores Andrade e Barros, (2009) ressaltam que os estudantes devem ser estimulados à reflexão e à produção pessoal como sujeitos, e não como objetos oriundos de construções sociais preconceituosas. Enquanto os docentes continuarem a perpetuar os estereótipos de gênero nas instituições de educação, serão, provavelmente, esses os modelos que serão reaplicados pelos mesmos professores, em outras esferas sociais ou mesmo na própria instituição de educação.

Diante dessas situações, é possível que os docentes de instituições educacionais superem as dificuldades e os discursos instituídos que intentam harmonizar o sujeito e seu gênero de maneira estática? Crê-se que sim, mas que essa atuação esbarra em alguns complicadores, concluem.

Em Vieira e Paiva (2009), pode-se entender de forma mais precisa os conceitos de Sexo, Sexualidade e Gênero de acordo com, por exemplo, Sexo é a anatomia do seu corpo. Ou seja, biologicamente, nascemos menino ou menina, em função de um órgão sexual. Orientação sexual refere-se a toda pessoa que, além do sexo, tem uma orientação íntima que define seus interesses, um impulso que configura sua atração sexual. Esse é o aspecto psicológico que complementa o sexo, possibilitando à pessoa estabelecer quais são suas preferências nas relações sexuais e sentimentais. Isso é o que define a orientação sexual da pessoa, que pode ser heterossexual, homossexual ou bissexual.

Para alguns especialistas, apesar de não haver consenso, ser assexual¹² também é uma orientação sexual. Quanto ao Gênero nesse caso, não se fala falando apenas de um aspecto

¹² Um assexual é alguém que não experimenta atração sexual. Diferente do celibato, que as pessoas escolhem, a assexualidade é parte intrínseca do que nós somos. Assexualidade não faz de nossas vidas piores ou melhores. Nós somente enfrentamos um contexto de desafios diferentes que a maioria das pessoas. Há uma considerável

físico ou psicológico. Aqui gênero, também, tem uma questão social e de construção de identidade. Uma pessoa se reconhece como feminino ou masculino independente de sexo ou orientação sexual. Isso é a identidade de gênero. É escolher, se identificar com determinados valores, posturas e condutas sociais, que culturalmente estão associadas a determinado gênero, feminino ou masculino, sem que seu sexo biológico seja o determinante (VIEIRA; PAIVA, 2009).

Entende-se aqui que a escola, enquanto espaço de discussão de Sexualidade e Gênero, caracterizar-se como um espaço democrático que deve oportunizar a discussão de questões sociais, possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico, além de propiciar que o professor e a professora tragam informações e contextualize-as, oferecendo caminhos para que o discente e a discente adquira mais conhecimentos. É também um ambiente de sociabilidade entre as crianças, o que acarreta na difusão sociocultural, incluindo as relações de gênero e sexualidade.

A partir da compreensão sobre as diferenças corporais e sexuais, culturalmente cria-se na sociedade, ideias e valores sobre o que é ser homem ou mulher. Esta diferenciação se denomina representações de gênero. Entende-se, desta forma, que o conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais elaboradas a partir da diferença biológica dos sexos. "Enquanto o sexo no conceito biológico diz respeito ao tributo anatômico, no conceito de gênero refere-se ao desenvolvimento das noções de masculino e feminino como construção social" (CARLOTO, 2001).

Corsino e Auad (2104) apresentam, no seu texto de um periódico selecionado, os resultados de pesquisa em uma escola pública de como, nas aulas de Educação Física, separam meninos de meninas reproduzindo uma postura heteronormativa, bem como exaltação a determinada raça e etnia em detrimento de outras. Estas questões aparecem na organização das aulas de Educação Física, nas falas dos alunos e nas temáticas e práticas esportivas ministradas pelos docentes. Ao final, constatou-se que as aulas de Educação Física, da maneira como são conduzidas no campo pesquisado, oferecem diversas práticas hierarquizantes, tanto de gênero como de raça. Nas aulas em que as turmas eram separadas, os conflitos apareciam de forma velada, mas não desapareciam. Por outro lado, nas aulas em que as turmas eram misturadas, os conflitos eram explícitos e prejudicavam seu andamento.

diversidade no interior da comunidade assexual; cada pessoa assexual experimenta de maneira diferente coisas como relacionamentos, atração e excitação. A AVEN define a assexualidade como uma orientação sexual, entendendo-a como uma condição intrínseca das pessoas. AVEN (Asexual Visibility and Education Network). Disponível em: <http://www.asexuality.org/>. Acesso em: 9 out. 2017.

Nessa forma de tratar as relações de gênero nas aulas de Educação Física, neste estudo analisado, Sousa e Altmann (1999) contribuem nesta análise, reforçando que, apesar de atualmente as práticas esportivas serem tanto para homens e mulheres, independentemente da modalidade, ainda são determinadas pelas relações de gênero desiguais e, portanto, tornam-se, estas práticas esportivas, em grande parte da construção das diferenças hierarquizadas de homens e mulheres no âmbito do cotidiano da Educação Física Escolar, tendo que considerar diferentes variáveis como força, raça, idade e habilidade entre outras, ou seja, esportes para homens e esportes para mulheres e outras variâncias.

Da mesma forma, Silva (2014), Brabo (2013) e Martins e André (2012) escreveram seus artigos também elencados nesta pesquisa de tese, a partir de práticas docentes sobre conhecimentos pedagógicos em ES ou OS na Educação Infantil (EI).

Todos refletem sobre as práticas pedagógicas de professores e utilizam como metodologia o grupo focal com os professores. Silva (2014) problematiza as pedagogias de Gênero das professoras da Educação Infantil, presentes nas brincadeiras infantis e no cotidiano da Educação Infantil e como estas estão carregadas de discursos heteronormativos, sexistas resultados de um contexto cultural. As professoras, entrevistadas no estudo de Silva (2014), relatam que necessitam de mais preparo e formação para trabalhar estas questões com seus alunos e alunas.

Professor e professora da educação infantil, devam estar muito bem preparados para trabalharem estes conceitos em sala de aula com crianças tão pequenas, pois embora “já tenham constituído o núcleo de sua identidade de gênero até os três anos de idade, a construção da identidade de gênero é um processo que se desenvolve por toda a vida (CECHIN, BERNARDES, 1999, p. 66).

Em se tratando da prática docente na Educação Infantil, o estudo Brabo (2013) reflete sobre a atuação de um docente do sexo masculino em meio a demais docentes do sexo feminino. O objetivo é compreender como se dá as práticas pedagógicas em relação ao sexo masculino e feminino na Educação Infantil. Conclui-se, a partir de observações e entrevistas, que as identidades Masculina e Feminina são construções humanas históricas e papéis sociais que podem ser modificadas. As conclusões do estudo levaram tanto o professor quanto a professora a repensar sobre suas práticas, buscando não reforçar os estereótipos existentes.

No artigo de Silva (2014), homens e mulheres podem atuar nas mesmas áreas profissionais e, afinal, o universo cultural não tem funções pré-determinadas que coloquem o feminino e o masculino de maneira isolada.

A educação Infantil no Brasil é uma atuação na Educação Básica, praticamente feminina devido à relação com a prática de cuidados, só se encontra o gênero feminino dentro das salas de aula. Esse deve ser um problema, visto que o gênero é constituído por homens e mulheres em suas relações sociais. O trabalho do dia a dia de homens e mulheres em conjunto é que elabora essa profissão, como também a docência na Educação Infantil, não estando embasada em nenhuma estrutura de gênero, mas fazendo-se necessária a desconstrução de ideias erradas e críticas. "Afim, o universo cultural não tem funções pré-determinadas que coloquem o feminino e o masculino de maneira isolada" (SILVA, 2014, p. 23).

Rabelo (2013) traz igualmente as discussões anteriores da figura do professor do sexo masculino no ensino público primário. Na pesquisa, em 2006, houve entrevistas narrativas e semiestruturadas com seis professores, escolhidos ao acaso, dentre uma amostra de 209 professores do ensino público do estado do RJ, que responderam no ano de 2005. O estudo aponta que a presença de professores do sexo masculino na docência do ensino primário é uma forma de inserir as questões de gênero na educação e demonstrar às crianças na escola que o homem também pode escolher essa atividade eminentemente feminina, e ter sucesso. Nas entrevistas que realizaram, os professores destacam que grande parte das crianças (da sua sala de aula e de outras classes da escola) e seus pais e mães gostam (ou até preferem estes professores, pois, contrariando os estereótipos, percebe-se que eles têm habilidades para o exercício profissional).

Martins e André (2012), no artigo pesquisado, também problematizam a prática docente em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) no interior de São Paulo. O estudo, a partir de análise documental PCNs (1997) e observação de uma docente, demonstrou as incertezas e as contradições na forma de trabalhar a sexualidade e o gênero com seus alunos e alunas. Nas conclusões, a docente declara que acaba usando, em sua prática pedagógica, o que chama de gênero profissional e novas possibilidades de atuação.

Contudo, entende-se neste texto, a partir da prática docente da professora de Educação Infantil, que essas instâncias, de relações de gênero e sexualidade, podem emergir do cotidiano escolar. Nesse contexto, as concepções que as professoras e os professores possuem sobre relações de gênero e, conseqüentemente, sexualidade fazem parte e estão presentes também nas relações pedagógicas com os alunos e alunas. Ou seja, da forma como conduzem esses assuntos e também como se posicionam sobre esses temas. Assim, concorda-se com a ideia de Louro referindo que "[...] as formas adequadas de fazer, de meninos e meninas, homens e mulheres ajustados/as aos padrões das comunidades pressupõem uma atenção redobrada sobre aqueles e aquelas que serão seus formadores e formadoras" (1997, p. 18).

Roselli (2011), cujo artigo também foi selecionado para esta pesquisa, estudou o uso do palavrão como forma de trabalhar educação sexual na escola. O estudo com 52 jovens de 9 a 14 anos de uma escola de periferia de SP demonstra que, para parte de adolescentes, os palavrões são referentes à sexualidade e, em especial, à homossexualidade como forma ofensiva a colegas ou seus familiares. A autora Roselli (2011) relata, também, na análise da pesquisa, que o uso do palavrão acontece como forma de homofobia e discriminação. O estudo demonstrou que uma prática pedagógica com o uso do palavrão, por parte dos alunos em sala de aula, e seu polissêmico significado, como foi praticada no projeto¹³ nesta escola, pode ser uma ótima atividade a ser contemplada no projeto psicopedagógico das escolas do ensino fundamental e médio. A pesquisa cabe dentro das diretrizes dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais em estudos sociais, biologia, línguas e história, por exemplo.

Esta última autora destaca que as escolas mais sensíveis e atentas às mudanças globais de nosso tempo, já estão procurando iniciar processos de inovação e de reforma que poderão dar conta dos novos desafios, como destaca neste trecho: "É necessário modificar não somente a organização escolar, os conteúdos programáticos, os métodos de ensino e estudo, mas, sobretudo, a mentalidade da educação formal e da sociedade como um todo". Conclui-se que trabalhar o palavrão na escola pode ser uma estratégia para o ensino da educação sexual, diminuição da agressividade e da homofobia (SILVA;SIQUEIRA; LACERDA, 2010).

Buscando o significado do termo Palavrão, encontra-se o termo no dicionário de Houaiss (2009), definido como uma palavra grosseira e/ou obscena, sendo que possui caráter ofensivo, mesmo que nem toda palavra ofensiva seja considerada "palavrão". Porém, quando tratamos de palavrão no sentido de uma caracterização pejorativo a sexualidade, obsceno é aquilo que não está de acordo com o padrão de pudor definido socialmente. Outra análise sobre este estudo do palavrão em sala de aula destaca que o estereótipo pode ser definido como uma representação coletiva, consistindo em um esquema, verbalizado ou não, no qual as características de indivíduos, grupos ou instituições são simplificadas ou reduzidas a uma imagem cuja evocação pode provocar as mais diversas descargas emocionais.

Com base nos estereótipos homossexuais criados pela sociedade e com o significado sexual de alguns palavrões, alunos podem sofrer o "bullying homofóbico devido à

¹³ O trabalho iniciou discutindo as formas de insulto entre as pessoas, trabalhando as relações interpessoais entre alunos e entre estes, funcionários e professores. O palavrão foi escolhido a forma verbal mais ofensiva. Pedimos que cada aluno listasse os 10 palavrões que julgasse mais ofensivo. Em seguida deveriam dizer se o palavrão anotado tem ou não conotação sexual. Depois, os palavrões sexuais teriam de ser classificados segundo critérios eleitos pelo grupo. Um primeiro critério escolhido foi classificar em heterossexual e homossexual. Outro critério foi a da intensidade da ofensa do palavrão, muito ou pouco ofensivo. Entre os 520 palavrões anotados, 85% (442) têm conotação sexual. E 15% (78) não têm conotação sexual. Cada palavrão foi discutido pelo professor em seu contexto histórico, anatômico e da fisiologia sexual.

representação de seus atos motores, gestos e fala estereotipada, havendo também, em várias ocasiões, a comparação do comportamento do homossexual ao comportamento feminino" (BORGES, 2011, p. 23).

Estes palavrões, comenta Roselli (2011), são utilizados não somente por heterossexuais para ofender diretamente a indivíduos de sexualidades consideradas desviantes, mas são reproduzidos por indivíduos das diferentes sexualidades e identidades de gênero como um meio para ofender de algum modo ao outro, remetendo à ideia da homossexualidade ou do comportamento feminino como uma característica depreciativa.

Importante destacar, na compreensão deste estudo, que a utilização do cunho homofóbico e sexista nos palavrões deve-se à formação social dos alunos pelo discurso heterossexista da sociedade, o qual considera características "[...]que transgridam o comportamento tido como “normal” como depreciativo, utilizando os palavrões como forma de ofender o outro, independente se o outro é ou não homossexual, como forma de brincadeira ou expressão de indignação" (REIS; CARVALHO, 2014, p. 206).

Pereira e Carvalho (2009), Lima e Salles (2014) trazem, em comum em seus estudos, selecionados para serem pontuados, a prática docente de professores e professoras no que se refere ao trabalho com sexualidade e gênero nas escolas. Pereira e Carvalho (2009) refere-se à análise do conceito de gênero nos cadernos escolares dos alunos e alunas, que surgem no cotidiano escolar como, por exemplo, o desempenho escolar e a indisciplina atribuídos, conforme referem-se a meninas ou meninos. Ou seja, a facilidade com que os professores e professoras atribuem características de gênero a objetos do cotidiano escolar, para caracterizar masculinidade ou feminilidade. Ou também para hierarquizar, diferenciar padrões de comportamento supostamente relacionados aos sexos dos sujeitos.

Pereira e Carvalho (2009) avaliam questões de relações de gênero ao questionarem os motivos de encaminhamentos de mais meninos do que meninas a um projeto de recuperação paralela em uma escola do Ensino Fundamental. Após observações e entrevistas, os pesquisadores concluíram que não há significações e interpretações diferentes para um mesmo tipo de fala e comportamento por parte dos professores que encaminham alunos e alunas para a recuperação paralela, conforme trata-se de menino ou menina. Por exemplo, ao longo do texto, podemos concluir que as professoras buscavam mais explicações para as dificuldades de aprendizagem dos meninos, enquanto para as meninas atribuíam motivos mais simples e específicos: apatia para meninas e preguiça para meninos. Capricho para meninas, desorganização para meninos.

De acordo com as observações desta pesquisa, pode-se concluir que a desvantagem dos meninos em relação à adaptação às normas, à necessidade de autonomia e ao ofício de aluno dentro da escola acaba atrasando-os ou afastando-os do acesso à instituição, defasando-os em relação às meninas e às moças. Nas conclusões da pesquisa, relatada no artigo de Pereira e Carvalho (2009), destaca-se em suas considerações que se não pode fazer associação linear entre tipos de dificuldades apontadas pelas professoras a cada um dos sexos, o que, no entanto, pode revelar que foram

significados diferentes embutidos em falas semelhantes. Ou seja, interpretações do mesmo comportamento que variavam segundo o sexo do aluno e diferentes graus de visibilidade de determinadas características, conforme se tratasse de menino ou menina (PEREIRA; CARVALHO p. 69, 2009).

Lima e Salles (2014) trazem, no seu texto, a análise de identificar as concepções de masculino e feminino de professores e professoras de uma escola de Ensino Fundamental na cidade de São Paulo e caracterizar os estereótipos sobre alunos e alunas verificando seus desdobramentos na atuação docente. Assim, esses pesquisadores abordam, em seu estudo, que espaço escolar é um dos locais onde os adolescentes vivenciam e significam sua sexualidade. A escola, na medida em que se esquivava de olhar a questão de gênero por novos ângulos, pode acabar por naturalizar atitudes e pensamentos a esse respeito (LIMA; SALLES, 2014).

Os professores foram convidados à pesquisa. As respostas afirmavam e retratavam visões cristalizadas de comportamentos e competências como de meninos e meninas. Ou seja, alunos são menos metódicos nos trabalhos do que alunas; alunos têm mais facilidade no aprendizado do que alunas; não se deve exigir o mesmo de alunos e alunas, pois são diferentes as atividades que desempenharão; alunos têm mais dificuldade de concentração do que alunas. Um recorte principal nas considerações finais destes autores vai no sentido de que se busca uma educação que promova a igualdade entre os diferentes gêneros, precisam-se trabalhar essas questões com os professores e professoras para que sejam desdobradas na escola.

Em relação aos discursos sedimentados dos educadores e educadoras dos 3 artigos supra apresentados, em relação ao que é do universo feminino e do universo masculino, destaca-se que atualmente vive-se em um tempo marcado pela pluralidade e diversidade cultural. Sendo assim, não é possível compreender a construção das identidades e fazer uma leitura crítica das relações de poder estabelecidas entre as pessoas. Dessa forma, fundamenta-se esta posição em acordo aos estudos de pesquisas realizadas tais como Britzman (1996), Louro (2004), Mott (1997) e Silva (2004) que denunciam que a escola, especialmente pela

pessoa do professor, vigia constantemente a orientação sexual de seu alunado com a possível intenção de reforçar o comportamento heterossexual.

Há quem argumente que esta preocupação é mais severa em relação aos meninos que, além de preferirem a companhia das meninas, se ocupam de atividades consideradas femininas. A preocupação em garantir a masculinidade infantil é baseada numa suposição de que esse vigiar pode preservar a masculinidade heterossexual adulta (FELIPE; GUIZZO, 2004).

Para Britzman (1996), a escola, assim como outras instituições sociais, tentam adequar a criança ao gênero a que ela pertence. Carvalho (2001) comenta que há, inclusive, preferências dos professores em educar os meninos às meninas por considerá-los mais originais, interessantes, estimulantes e inteligentes. No Brasil, as pesquisas mostram que há, entre os professores, a imagem predominante das meninas como pessoas delicadas, responsáveis, organizadas, estudiosas, esforçadas, meigas, prestativas e caprichosas, enquanto os meninos são citados como agitados, corajosos, aventureiros, malandros, independentes, indisciplinados, inteligentes, líderes, racionais, de forte temperamento (CARVALHO, 2001; SILVA, 2004; SILVA, COLS, 1999; WHITAKER, 1995).

Compreende-se essa análise, direcionando-se às colaborações de autores pós-estruturalistas, que redimensionam o conceito de gênero, denotando-se uma diferenciação. Assim, discorre-se nessa análise sobre a lógica ocidental tradicional que funciona como uma divisão binária, ou seja, que se divide em dois opostos: ser humano nasce dotado de determinadas características biológicas que o enquadra como um indivíduo do sexo masculino ou feminino.

O sexo é definido biologicamente tomando como base a genitália, cromossomos sexuais e hormônios com os quais se nasce. No entanto, o sexo não determina por si só, a identidade de gênero ou a orientação sexual de uma pessoa. A orientação sexual, por exemplo, diz respeito à atração que sentimos por outros indivíduos e, geralmente, envolve questões sentimentais, e não somente sexuais.

Embora a definição do que é ser “homem” ou “mulher” tenha surgido a partir de uma divisão biológica, a experiência humana mostra que um indivíduo pode ter outras identidades que refletem diferentes representações de gênero (como os transexuais e transgêneros) e que não se encaixam nas categorias padrões. A identidade de gênero nesta posição, pode ser compreendida como a autopercepção de cada pessoa em relação às categorias sociais que dizem respeito ao masculino e ao feminino, à parte de uma representação biológica que se constrói pelos fatores sociais e culturais que são predominantes na formação. É um dos

elementos constituintes da identidade, mas não a definidora dessa. Seu desenvolvimento ocorre desde o nascimento, numa interação constante entre o indivíduo e os outros, não se constituindo, nem se apresentando de maneira fixa (LOURO, 2004; RIBEIRO, 2002).

b) Conhecimento Pedagógico Docente

Nesta subcategoria, emergem os artigos que se referem mais especificamente àquelas pesquisas ou àqueles estudos que problematizaram o conhecimento pedagógico dos docentes para atuar em ES ou OS nas temáticas sexualidade e gênero. Foram categorizados 7 artigos que discutem esta sub temática: Quirino, 2012; Coelho e Campos, 2015; Louro, 2007; Furlan, 2015; Borges, 2011; Dornelles e Rocaly, 2014; França e Calsa, 2010.

Quirino (2012), Coelho e Campos (2015) e Louro (2007) tratam sobre as fragilidades dos conhecimentos dos professores e professoras em relação às temáticas de gênero e sexualidade no trabalho docente nas escolas em diferentes níveis de ensino.

Quirino (2012) realizou seu estudo com 7 professores do Ensino Fundamental e Médio de uma escola pública do Ceará. Os professores foram questionados sobre o que pensavam ou que conhecimento tinham sobre Sexualidade e Educação Sexual (o que é sexualidade e educação sexual) e Sexualidade, dividido em duas questões (sexo e opção sexual). Após a pesquisa com os professores, nas conclusões, aponta-se, nas respostas deles, que o conhecimento dos professores sobre sexualidade é pensada através dos seus aspectos biológicos e do direcionamento dos afetos no seu exercício. Apresenta-se com um caráter essencialista e as relações com as concepções de gênero são expostas de forma subliminar.

De forma secundária, há na sua constituição elementos psíquicos, afetivos e espirituais; no entanto, os aspectos históricos e socioculturais são desconsiderados. Esse conceito pode estar relacionado às vivências pessoais e à formação acadêmica e continuada dos/as professores/as, que, por sua vez, pauta-se, substancialmente, no modelo científico legitimado pela sociedade atual, pois são as ciências biológicas socialmente referendadas para se falar de sexualidade e sexo, o que, nessa perspectiva, amplia a naturalização desse constructo social (QUIRINO; ROCHA, 2012).

As professoras e os professores pesquisados nesse artigo entendem que a educação sexual é um processo de orientação, no qual ocorreria a preparação dos e das adolescentes para a relação sexual, prevenção das infecções sexualmente transmissíveis e gravidez. Também a descrição da fisiologia e desenvolvimento corporal e conhecimento das relações sociais que modulam os papéis de gênero e da orientação sexual. Deve ser iniciada a ES no quarto ou quinto ano do Ensino Fundamental, cujas aulas de ciências são o espaço

privilegiado para se realizar tal orientação. A informação é a forma mais eficaz para se assumir comportamentos responsáveis e saudáveis, sendo que deve ser embasada pela coerência e bom senso dos/as educadores/as (QUIRINO 2012).

Reportando-se aos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998), estes orientam para OS, cujos temas transversais, neste caso Sexualidade, devem ser trabalhados de forma interdisciplinar, não se restringindo aos professores de Ciências e Biologia, visto que a sexualidade humana deve ser abordada em vários aspectos: sociais, afetivos, culturais, fisiológicos, os que envolvem mitos e tabus e não somente com o intuito reprodutivo. Dessa forma, a orientação sexual a estes jovens, entendida por estes professores, segue o viés que descreve o biológico e o social, como um processo naturalizador das questões de gênero e consequentemente como orientador, modulador dos papéis de gênero e da orientação sexual. Louro (2007) teoriza a partir desta construção do corpo biológico e do corpo social.

Problematizar a noção de que a construção social se faz sobre um corpo significa colocar em questão a existência de um corpo a priori, quer dizer, um corpo que existiria antes ou fora da cultura. A identificação ou a nomeação de um corpo (feita no momento do nascimento, ou mesmo antes, através de técnicas prospectivas) dá-se, certamente, no contexto de uma cultura, por meio das linguagens que essa cultura dispõe e, deve-se supor, é atravessada pelos valores que tal cultura adota (LOURO, 2007, p.209).

Louro (2007) salienta que os conceitos de Sexualidade e gênero, nas conceituações pós-estruturalistas, complexificam-se quando se trata do que seria possível entender, como discutem algumas vertentes feministas. Ou seja, que a nomeação do gênero não é, simplesmente, a descrição de um corpo, mas aquilo que efetivamente faz existir esse corpo. Ainda explicando melhor, o corpo só se tornaria inteligível no âmbito da cultura e da linguagem. A autora acima faz uma ressalva, este conceito não é o mesmo para todas as teóricas e teóricos do campo e correntes dos estudos de gênero e de sexualidade. Entende-se, conforme os estudos aqui analisados, da mesma pesquisadora que, para a sexualidade, fica mais evidente a diversidade de conceitualizações que são assumidas. A ancoragem da sexualidade no conceito biológico tem muita força no terreno de demais estudos e costuma ser mais resistentes do que ocorre em relação ao conceito de gênero.

O artigo de Coelho e Campos (2015), também categorizado na subcategoria Conhecimento Pedagógico de professores para atuar na ES ou OS em Sexualidade e Gênero, busca entender qual o conhecimento de professores e professoras de Ciências e alunos e alunas do 8º ano do EF, através de questionários, grupos focais e produção de textos, como ferramentas metodológicas de pesquisa. Os resultados dessa pesquisa se referem a mesma

condução, apresentada no artigo anterior, de delegar esses temas aos professores de Ciências. Além disso, os professores declararam não trabalhar estes temas.

Já os alunos e alunas pesquisados mostraram, através de suas respostas, um não entendimento sobre diversidade sexual, estranhamento, preconceito e repúdio por pessoas de grupos LGBTs. Porém, as condições de homossexualidade e Bissexualidade são mais aceitas pelos jovens. A conclusão remete a uma importância de formação inicial e continuada a todos os professores como investimento nessas temáticas.

O entendimento, na análise desta pesquisa, está na premissa que a sexualidade, de alguma forma, está presente e entra na escola naturalmente. Se não pela via institucional, ela certamente faz parte das relações que estudantes constroem entre si. Apesar dessa presença quase que inevitável do tema, é constatado que falar de sexo continua sendo, em parte, um tabu. Nas escolas, existem iniciativas institucionais de discuti-la, em especial na disciplina de “Educação Sexual” que, muitas vezes, ganha outros nomes como “Orientação Sexual” ou até “Orientação Educacional”, quando essa disciplina existe nas escolas.

Diversos estudos apontam um despreparo, por parte dos educadores, para lidar com o tema, em especial quando a diversidade sexual é trazida à tona (JUNQUEIRA, 2009). Esse despreparo, no fundo, reflete uma lacuna da própria sociedade que, ao deslocar o assunto sobre sexualidade para uma questão privada, se exime de pautá-la na esfera pública. É nesse espaço, porém, que a sexualidade se constrói, se preenche de tabus, se discursa e, por que não, se ensina/aprende.

A UNESCO (2016) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura no Brasil afirmam seu compromisso com a garantia dos direitos da população LGBT, posicionando-se de forma contrária a toda forma de discriminação e violação dos direitos humanos em qualquer circunstância e, em especial, em espaços educativos.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, aprofundar o debate sobre sexualidade e gênero contribui para uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade, não restando dúvida sobre a necessidade de a legislação brasileira e os planos de educação incorporarem perspectivas de educação em sexualidade e gênero. A UNESCO no Brasil também declara que defende educação sexual e de gênero nas escolas para prevenir violência contra mulheres (UNESCO, 2016).

Não diferente dos artigos anteriores, no que se refere a Conhecimento pedagógico sobre as temáticas de Sexualidade e Gênero, Louro (2007) problematiza a diversidade sexual através de um ensaio teórico que deve haver uma pluralidade de práticas metodológicas ou

intervenções como vitalizadoras desses campos disciplinares para discutir gênero, sexualidade, corpo e poder.

Nesse estudo de Louro (2007), a autora entende que, para trabalhar gênero e sexualidade nas escolas, faz-se necessário que os educadores e educadoras problematizem estes conceitos. O estudo de Nogueira (2010) também reflete e fundamenta as proposições de Louro (2007), reforçando que se faz necessário uma retomada histórica das relações de poder entre homens e mulheres, e assim pensar e repensar na reprodução desses papéis, principalmente da abordagem durante o processo ensino aprendizagem. É importante reconhecer que a abordagem é polêmica, devido ao preconceito existente na sociedade contemporânea. Existem pais que não aceitam a abordagem da sexualidade na escola devido as suas culturas, religiões, costumes, entre outros, ocasionando grande preocupação entre os/as professores/as ao trabalhar o assunto, devido à diversidade de sujeitos em uma sala de aula.

Segundo Sayão (1997, p. 113), posicionando-se também na análise do artigo de Louro (2007), descreve que “o trabalho de orientação sexual desenvolvido pela escola deve diferenciar-se, pois, da abordagem assistemática realizada pela família, principalmente no que diz respeito à transmissão de valores morais indissociáveis à sexualidade”. Para tanto, a abordagem na educação sexual deve conceber que a sexualidade engloba um dinamismo que perpassam os limites reprodutivos avançando por sentimentos de prazer e satisfação. É importante ressaltar que “se manifesta numa dada cultura e que, historicamente, cada sociedade a considera em termos de comportamentos adequados ou não-adequados, que devem ser incentivados ou reprimidos” (MAIA, 2009, p. 284). Desta forma, a sexualidade como um aspecto da identidade cultural contempla desejos íntimos quanto ao sexo sendo observáveis ou não observáveis, revelando sua orientação sexual, identidade sexual, erotismo, gênero, envolvimento emocional e, sobretudo, a reprodução desejável (MAIA, 2009).

Nos estudos aqui elencados para a análise desta tese, assemelham-se em seus escritos os autores: Furlan e Muller (2015), Borges (2011) Dorneles e Rocaly (2014), França e Calsa (2010) que trazem em seus artigos pesquisas com professores e professoras da Educação Infantil, Ensino Fundamental e em aulas de Educação Física, na proposta de qual conhecimento apresentam para o trabalho com ES, OS, Gênero e Sexualidade nos devidos níveis de ensinados apresentados.

O artigo de Furlan e Muller (2015) trata de uma pesquisa sobre o brincar e as questões de gênero na EI. A pesquisa buscou analisar o que crianças e docentes pensavam a respeito do brincar e as questões de gênero. No total, participaram das intervenções com o jogo 18

crianças, sendo 10 meninos e 8 meninas, e 13 professoras. Os dizeres das crianças acerca das representações de gênero foram conseguidos a partir da aplicação do jogo Trilhas da Diversidade, dentro do Projeto Brincadeira e, com as docentes, no ambiente escolar, utilizando-se do jogo, por meio da técnica de grupo focal. Partindo dos episódios, conversas e brincadeiras, compreende-se a diversidade de identidades e papéis que crianças e docentes constroem e assumem. Tanto em relação às crianças como às docentes, vários foram os momentos e situações em que o conflito se estabeleceu, advindo daí uma reflexão crítica.

Nesse sentido, as conclusões de Furlan e Muller (2015) corroboram com a literatura que é preconizada nestas discussões. Ou seja, a importância do tratamento de questões relacionadas às relações de gênero e à diversidade sexual durante o processo de ensino aprendizagem, pois a escola não pode mais simplesmente encaminhar ou marcar horário para tratar destas questões. Cabe à escola aprofundar em conhecimentos científicos historicamente construídos e através de discussões e reflexões oportunizar a mudança de atitudes a todos/as os sujeitos envolvidos na educação. Dessa forma, não é possível que a escola fique simplesmente encaminhando estas questões, eximindo-se do seu papel de educar também em sexualidade e gênero (NOGUEIRA, 2010).

No entanto, Nogueira (2010) segue sua análise descrevendo, em suas pesquisas com educadores e educadoras, que eles têm uma posição de fuga e negação de responsabilizarem-se em aprofundar seus estudos nessas temáticas. Alegam que estas temáticas não condizem especificamente com seus conteúdos disciplinares. Nessa posição, remetem-se a uma postura profissional rígida, como se a educação só se restringisse ao conteúdo específico de cada área do conhecimento.

Borges (2011), na subcategoria de Conhecimento Pedagógico de docentes em ES ou Os Sexualidade e Gênero, em seu artigo de uma pesquisa, trabalha com 20 professores onde relatam, através de entrevistas, que não há uma preocupação nem preparação, por parte dos educadores entrevistados, sobre as temáticas de gênero e sexualidade. Nas situações de homofobia ou discriminação que surgem neste contexto escolar pesquisado, estas temáticas são ignoradas pelos educadores e educadoras.

O que se pode compreender é que nesse estudo permanecem as variadas formas de expressões da sexualidade humana, porém ainda é um problema presente e constante na sociedade ocidental e com repercussão direta na escola. Essas situações acontecem principalmente se tratando das identidades de gênero e orientação sexual LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais).

Ao longo de sua existência, as instituições com os seus currículos ocultos ou não, atribuem valores, normas e crenças para inferiorizar/oprimir/silenciar as identidades LGBT, rotulando-as de estranhas, pecadoras, pervertidas, promíscuas, criminosas, portadoras de alguma doença contagiosa; sempre valorizando a heteronormatividade e o sexismo existente na nossa sociedade, centrados no papel do homem, adulto, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” (BARROS e MENEZES, 2014, p.2661).

Desta forma, entende-se com o estudo supracitado, que a educação é um importante instrumento para enfrentar situações de preconceito e discriminação, porém o que se observa, mesmo com as transformações que estão acontecendo na sociedade e no campo educacional brasileiro, é a dificuldade que a escola e seus professores têm em lidar com essas questões.

Dornelles e Rocaly (2014) abordam no artigo aqui escolhido, as produções discursivas da heteronormatividade, da sexualidade e do Gênero, a partir das teorizações em perspectivas pós-estruturalistas de problematização. Nessa perspectiva defendida pelos autores, também se apoia que o conceito de gênero denota uma diferenciação. A lógica tradicional é entendida preferencialmente na cultura ocidental, concebe como uma divisão binária, ou seja, que se divide em dois opostos: masculino x feminino, macho x fêmea ou homem x mulher. Sob esse ponto de vista, o ser humano nasce dotado de determinadas características biológicas que o enquadra como um indivíduo do sexo masculino ou feminino.

Novamente remonta-se a estudos de Scott para fundamentar e problematizar o artigo logo acima exposto. O sexo é definido biologicamente tomando como base a genitália, cromossomos sexuais e hormônios e hormônios com os quais se nasce. No entanto, o sexo não determina por si só a identidade de gênero ou a orientação sexual de uma pessoa. A orientação sexual, por exemplo, diz respeito à atração que se sente por outros indivíduos e, geralmente, envolve questões sentimentais e não somente sexuais, ressaltando que o conceito de gênero, entendido nesta perspectiva, assume também um papel de poder. Ou seja, “O conceito de gênero, estabelecido como um conjunto objetivo de referências, estrutura a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Estas referências estabelecem distribuições de poder” (SCOTT, 1991, p.74).

Esta autora, acima referenciada, defende a premissa que pensar em termos de relações de gênero significa desvendar os mecanismos sociais que constroem as desigualdades entre homens e mulheres. Por isso, falar em relações de gênero, é falar em relações de poder. Não se trata de ver os homens como “machistas” e as mulheres como “vítimas”. Refere-se aos homens e às mulheres enquanto categorias sociais, independente de sua boa ou má vontade pessoal, os homens encontram-se em situação social privilegiada e as mulheres são frequentemente discriminadas.

Quando trata-se do conceito de gênero, a mesma autora destaca:

O termo "gênero" torna-se, antes, uma maneira de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de idéias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, "gênero" tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p 75).

Conforme Dornelles e Rocaly (2014), o termo "gênero", na sua acepção gramatical, designa indivíduos de sexos diferentes (masculino/feminino) ou coisas sexuadas, mas, na forma como vem sendo usado, nas últimas décadas, pela literatura feminista, adquiriu outras características: "ênfatiza a noção de cultura, situa-se na esfera social, diferentemente do conceito de "sexo", que se situa no plano biológico, e assume um caráter intrinsecamente relacional do feminino e do masculino" (SCOTT. 1995, p.78).

França e Calsa (2010) trazem a discussão do texto através da pesquisa com professores e uma intervenção pedagógica com eles para perceber qual conhecimento que os educadores transmitem aos seus alunos e às alunas sobre gênero. Nesse caso, a abordagem defendida pelos professores e pelas professoras é do gênero social, para justificar concepções binárias regadas de relações de poder quando se trata de diferenciar meninos e meninas.

Da mesma forma que o analisado por Dornelles e Rocaly (2014), percebe-se a dificuldade, transcrita nestas observações e entrevistas com professores e professoras, de descolarem-se de uma posição naturalizada de gênero, apoiando-se numa posição social e cultural, perpetuando assim valores dificilmente questionáveis que a cultura na qual esta escola pesquisada entende. Ainda que o curso que as professoras fizeram tenha enfatizado as questões de gênero, a ênfase, da maioria das alternativas de propostas pedagógicas que o curso proferiu, voltou-se às questões da sexualidade. Se por um lado o tema sexualidade pode parecer mais necessário para discussões em sala de aula; por outro, o conceito de gênero pode parecer confuso, por isso pouco abordado no curso. O grupo, junto ao diretor e à coordenação pedagógica, apoiou a inserção das propostas pedagógicas no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar.

Como explicitam França e Calsa (2010), a escola pode favorecer a compreensão mais elaborada dos conflitos e tensões de gênero e de sexualidade que perpassam as relações de poder da sociedade. A partir dessa perspectiva, mesmo com limitações, o ambiente escolar

pode propiciar questionamentos sobre os conceitos considerados naturais que os indivíduos trazem de suas diferentes comunidades de prática.

Com base nos estudos de França e Calsa (2010), o que se entende por gênero é a ideia de que gênero pode, sim, ser uma construção social, ideia essa apoiada nas proposições de Butler (1990). A filósofa estadunidense Butler publicou o livro “Problemas de Gênero”, em cuja obra cunhou a noção de gênero como performatividade. Para ela, o gênero é uma produção social, ou seja, é um ato intencional construído ao longo dos anos. Gênero não deve ser visto como um atributo fixo de uma pessoa, mas como uma variável fluída, apresentando diferentes configurações.

Butler (1990) acredita que é preciso tratar os papéis homem-mulher ou feminino-masculino não como categorias fixas, mas constantemente mutáveis, fora do padrão voltado para a reprodução. A filósofa busca desconstruir todo tipo de identidade de gênero que oprime as características pessoais de cada um, ou seja, o ideal é que a pessoa escolhesse o gênero a que quer pertencer.

c) Programa de Formação de Professores e Currículo

Os 16 artigos selecionados nesta subcategoria, denominada Programa de Formação docente para atuar em ES ou OS e Currículo, têm sua análise neste texto a partir de um entendimento que as determinações legais, principalmente dos PCNs (1998), preconizaram um marco para uma necessária preparação pedagógica de professoras e professores de conhecimentos sobre sexualidade, gênero na ES: Silva, 2006; Santos, 2011; Santos, 2014; Rossi e Freitas, 2014; Moscheta, 2011; Vilaça e Jensen, 2014; Rosislato, 2009a; Duque, 2014; Aquino, 2014; Borges, 2008; Albuquerque e Almeida, 2010; Ferreira e Barzano, 2013; Rohden, 2009; Ferrari e Castro, 2012; Furlani, 2007; Pavan, 2013; Santos, 2011.

É importante fazer uma retornada histórica destas temáticas e como foram concebidas e tratadas no âmbito escolar. As normas e os comportamentos ligados à sexualidade, no contexto histórico, social e cultural e educacional, frequentemente foram norteados por valores e princípios religiosos e, posteriormente, ligados à fertilidade e às relações de convivência que iam sendo estabelecidas pelos grupos sociais (SHIAVO; SILVA, 1997).

Entende-se que a Educação Sexual de crianças e de jovens sempre existiu, de forma precária, mais pela omissão e repressão do que por intermédio de uma educação dialogal e global no sentido de entender e problematizar a sexualidade e gênero, como componentes constitutivos do desenvolvimento humano. Histórica e socialmente a família, desde o nascimento da criança, frequentemente limita-se a informar o que é permitido ou não em

matéria de sexualidade. Na escola, os professores repassam noções sobre Sexualidade e Educação Sexual, por meio de verbalizações e/ou posturas, noções essas que recebem reforço dos meios de comunicação, podendo ser positivas e instrutivas ou repressoras e castradoras.

No Brasil, a preocupação com o tema de ES, nas escolas, inicia-se no final dos anos 1920 e década de 1930, pautada no estímulo ao medo das “doenças venéreas” e, por conseguinte, na repressão à sexualidade (SAYÃO, 1997).

Em 1930, uma pesquisa desenvolvida pelo jornal Diário da Noite obteve como resposta o apoio à Educação Sexual, apresentando, contudo, algumas opiniões contrárias quanto às estratégias e ao conteúdo programático. Foi neste mesmo ano que o colégio Batista do Rio de Janeiro inseriu em seu currículo o ensino da evolução das espécies e educação sexual, tendo como idealizador o professor Stawiarski. Esse programa possuía caráter inicial de análise do papel feminino na reprodução, sendo que apenas em 1935 foram incluídas discussões e análises do papel masculino. Contudo, o idealizador do programa sofreu processo jurídico, o que resultou na sua demissão (GUIMARÃES, 1995).

Segundo Guimarães (1995), nos anos anteriores à década de 60, a igreja católica possuía o domínio do sistema educacional, o que resultou em severa repressão à Educação Sexual neste período, não se encontram na literatura ações ou programas para ES. O que se pode constatar são algumas obras escritas referentes à sexualidade, das quais Guimarães (1995) destaca: Métodos de Controle da Fertilidade, Fertilidade e a Nossa Vida Sexual de Ogino Knauss; Guia e Conselheiro para Todos, Com Respostas a Todas as Questões de Fritz Kahm (1951), todos com o intuito de responder questões relacionadas à sexualidade em seu caráter biológico e reprodutivista.

Procura-se focalizar nesta subcategoria Programa de Formação de Professores e Currículo da categoria de Formação de professores para atuar em Es ou OS nas escolas. Os artigos selecionados, no entendimento da pesquisadora, estudaram como os docentes estão preparados formalmente para atuarem nas escolas em ES ou OS. Os estudos que fundamentam essa perspectiva são baseados nas primeiras experiências formais e sistematizadas de Educação Sexual nas escolas e acontecem nos anos 1960, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, e extintas após o início dos governos militares.

Em 1971, a Lei 5692/71 altera as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e institui o Ensino de 1º e 2º graus. Torna obrigatória a inclusão de Programas de Saúde no currículo escolar, favorecendo que as escolas passem a tratar de questões ligadas à sexualidade humana, o que não era oficialmente permitido.

Bagnato (1987) menciona que, em 1974, o Parecer 2.264, do Conselho Federal de Educação recomenda que os Programas de Saúde sejam planejados de acordo com as necessidades do meio e do aluno, devendo ser estabelecidos em conjunto por representantes dos órgãos de saúde, docentes e universidades locais, visando “a "auto-capacitação dos indivíduos e da sociedade para lidar com problemas fundamentais do cotidiano, como o desenvolvimento biopsicológico, nutrição, reprodução, etc.” (BAGNATO, 1987, p. 18).

Neste percurso histórico da ES nas escolas, surge, de forma contraditória, em 1978, um documento do então Ministério da Educação e Cultura (MEC) manifestando-se contrariamente à Educação Sexual no espaço escolar. Porém, com o advento do avanço da epidemia de AIDS no Brasil e no mundo no ano de 1992, a Portaria Interministerial nº 796 propõe a implantação, manutenção e/ou ampliação de projeto educativo de prevenção à AIDS nas redes oficiais e privadas de ensino em todos os níveis, o que é iniciado nos anos seguintes. Até então não se identifica nem uma determinação legal ou mais específica em nível de políticas públicas para a educação sexual nas escolas, que conceba ou formalize uma formação ou capacitação para educadores e educadoras em ES nas escolas em diferentes níveis escolares. Neste sentido, entanto, entende-se que a preocupação não é com a Educação Sexual em si, mas com a epidemiologia da doença. o que se pode constatar através da pesquisa nacional¹⁴.

No Brasil de 1980 a 2011, foram notificados 608.230 casos de HIV/AIDS, sendo que 11% (66.698) entre jovens de 15 a 24 anos (5). Nesse contexto, foi necessário promover a instrumentalização de profissionais tanto da saúde quanto da educação na perspectiva da redução das vulnerabilidades às DST entre os jovens, em qualquer ambiente que frequentam. No contexto educacional, a escola é considerada espaço potencial para socialização e troca de experiências e também reconhecida para trabalhar temas comportamentais (RUFINO et al., 2013).

Desta forma, reconhecendo-se que a emergência da ES, mesmo que limitada ao viés das doenças, se faz urgente. Desta forma, é imperiosa a necessidade da escola propor essas discussões em um nível de uma educação sexual integral, preconizando a abrangência de formas e facetas que esta temática contém.

Pontuando-se a importância do conhecimento sobre sexualidade, entre os adolescentes continua, ao longo da história sendo, senão velado, limitado, e muitas vezes incompleto,

¹⁴ Boletim Epidemiológico - Aids e DST [Internet]. Ministério da Saúde (BR): Ministério da Saúde. Ano VIII, Nº 1, 2011. Disponível em: http://www.aids.gov.br/sites/default/files/anexos/publicacao/2011/50652/boletim_aids_2011_final_m_pdf_26659.pdf. Acesso em: 7 jul. 2017.

preconceituoso e recortado por tabus e silenciamentos. Dessa forma, é frequentemente apreendido, na socialização com os amigos, em família, na comunidade, com profissionais de saúde e na escola, mas nem sempre estas informações são verdadeiras, eficazes e impactantes (OLIVEIRA et al., 2010).

A proposta de inclusão da Educação Sexual nas escolas de todo o país retoma com grande intensidade a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cujo caderno sobre “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”, publicado em 1997, apresentando a política do governo federal para a área. O documento introdutório dos PCNs aponta que “a proposta [...] para Orientação Sexual é que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas” (BRASIL, 1998, p. 67).

A intervenção pedagógica deve ser não-diretiva em relação ao comportamento dos alunos, a fim de informar e problematizar questões da sexualidade, ressaltando o trabalho a partir das posturas, das crenças, dos tabus e dos valores a ela associados, o que garante o espaço de formação dos educandos e não apenas a veiculação de informações.

Especificamente no que refere à formação de professores e educadores, o mesmo documento (PCNs, 1998) prevê que o professor se prepare para a intervenção prática mediante leituras e discussões e tenha um espaço grupal de supervisão continuada e sistemática que possibilite uma reflexão sobre essa prática e sobre seus próprios valores e limites, o que o ajudará a ampliar sua consciência em relação à sexualidade e à visão de mundo, além de assumir uma postura ética na sua atuação. Por outro lado, a não obrigatoriedade dos PCNs (LÜDKE, 2000), associada à tendência ao conservadorismo e à estagnação a que a escola está sujeita, como qualquer outra instituição social, torna possível que a implantação da Educação Sexual continue restrita apenas a algumas experiências isoladas.

Nos PCNs (1998), Orientação Sexual indicada no item Postura dos Educadores, remete-se à formação dos professores para atuar na ES ou OS nas escolas. Entende o mesmo documento que é necessário que o educador tenha acesso "à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema" (p.303).

O documento PCN (1998) que trata sobre OS destaca que os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível, contando com assessoria especializada.

No sentido específico de programas ou formações de professores para trabalhar sexualidade, o mesmo documento refere-se: "a formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual" (PCNs, 1998. p.303). É necessário que os professores possam reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus. Tal postura cria condições mais favoráveis para o esclarecimento, a informação e o debate sem a imposição de valores específicos.

Para além de buscar indicativos, orientações ou propostas mais concretas e propositivas em relação à formação destes professores e dessas professoras que atuam na ES ou OS nas escolas, o intuito deste estudo é a análise de artigos selecionados nesta subcategoria: Programas de formação de Professores para atuar na ES ou OS. Ou seja, o que e como estes educadores e estas educadoras têm praticado a ES e OS nas escolas.

São expostos primeiramente os trabalhos desenvolvidos por Silva (2006), Santos (2011) e Santos (2014) que tratam da formação de professores. Ambos entrevistaram e realizaram grupos focais com professores e professoras da Educação básica sobre a formação continuada (inicial e continuada) que realizaram para ES e variadas manifestações de sexualidade no contexto escolar. Aspectos variados foram descritos, como conteúdos desenvolvidos nestes cursos: sexualidade e desenvolvimento, aspectos biopsicossociais da sexualidade, técnicas para o trabalho pedagógico com OS, técnicas de sensibilização, intuição, vivências e compartilhamentos pessoais sobre sexualidade.

Os resultados, apresentados pelos três artigos, assemelham-se no sentido que a maioria das entrevistas aponta que os cursos de formação devem priorizar a formação pessoal, a socialização e configuração profissional, as vivências e experiências que perpassam as vidas e sexualidades vividas por estas professoras e estes professores. Respostas muito semelhantes traziam também que os cursos de formação em ES "precisam ir além da aquisição de técnicas e metodologias para ES e não podem ser tarefas isoladas e nem desvinculadas das realidades dos alunos e das alunas e dos contextos sociais e culturais das escolas em que atuam".

Foram analisadas também as considerações nas respostas e ponderações destes educadores e destas educadoras a respeito da formação inicial e continuada para trabalhar com ES ou OS. Entende-se que educadoras e educadores na contemporaneidade devem suplantar os modelos e as práticas pedagógicas tecnicistas e metodológicas descolados de uma posição social, cultural e de experiência de vida e de suas problemáticas e vivências em seu cotidiano

em sala de aula. E esse posicionamento se torna mais relevante quando se trata de temas sensíveis e polêmicos na escola.

Aproveita-se o momento e a temática que esta tese propõe para compartilhar o pensar da docência, na contemporaneidade, como uma experiência que se dá na reflexão, em movimentos de criação e recriação, o que demanda outros caminhos, outros modos de viver, outras possibilidades de pensar e sentir, para além de um saber razão que desperdiça a experiência (SANTOS, 2004).

Nesta forma de entender e refletir sobre a formação de professores para esta temática, segue-se na direção de que é necessário reconhecer, primeiramente, que tratar da sexualidade na escola requer uma reeducação dos profissionais da educação que estão em contato direto com as crianças e os adolescentes. De acordo com Gagliotto e Lembeck (2011), essa reeducação deve buscar, por meio de fundamentação teórica e científica, discutir e debater a sexualidade humana numa dimensão histórica, antropológica, filosófica, biológica, psicológica e pedagógica, a fim de compreender e ter um relacionamento que possa colaborar com o desenvolvimento de uma ES ampla e integral.

Uma característica fundamental da formação de professores, inicial ou continuada, é que precisa ter ligação com problemas que os professores enfrentam em sua sala de aula. Essa formação “[...] será tanto mais efetiva quanto maior for o envolvimento do próprio professor na busca de soluções para seus problemas” (CELANI, 1988, p.160).

Na continuidade de análise dos artigos de Silva (2006), Santos (2011) e Santos (2014) enfatiza-se a importância de partir de problemas que os professores estejam vivenciando em relação a ES ou OS, é salientada por vários estudiosos, como Basso (1998), Feil (1985) e Kramer (1989), entre outros. A sexualidade é uma das questões que mais tem trazido dificuldades, problemas e desafios aos educadores, no seu trabalho cotidiano de ensinar. A manifestação da sexualidade dos alunos no espaço escolar ou, mais comumente, na sala de aula, está, de modo geral, exacerbada, e mais banalizada, tendo em vista a forma como a sociedade atual e os meios de comunicação, em especial, abordam-na. Tem-se observado forte instigação ao sexo, como também, um rompimento com os valores morais e sexuais há muito estabelecidos.

Giddens (1993), entre outros estudiosos, delinea e analisa, com muita propriedade, as várias transformações pelas quais a sexualidade começou a ser entendida nas proximidades do final do século XX. Se as transformações nesse campo vêm afetando a vida das pessoas, conseqüentemente, afetam as interações sociais, entre elas, especialmente, a dinâmica da relação professor-aluno. Além disso, observa-se, nas escolas, que os alunos, direta ou

indiretamente – muitas vezes de maneira arredia e/ou agressiva, demonstram aos professores que precisam e desejam ouvir e falar sobre o assunto. Disso resulta que a sexualidade passa a constituir-se, duplamente, numa fonte problemática, pois, se de um lado a manifestação da sexualidade e o desejo de saber dos alunos têm se acentuado cada vez mais, de outro é um fator intrigante para o próprio educador que, na maior parte das vezes, não tem sabido, ou não aprendeu a ensinar sobre o tema.

Enquanto pessoa, na maioria dos casos, esta professora ou este professor carrega consigo insegurança, dúvidas, desconhecimento, medos e tabus, frutos de sua própria história e de sua precária Educação Sexual. Considerando que todo esse processo tem exigido novas atitudes dos educadores, crê-se que a temática “sexualidade” pode ser um ponto fundamental na formação continuada, ou seja, no exercício de busca de crescimento pessoal e profissional do professor.

Entende-se que se a formação continuada for desenvolvida tendo como centro também a sexualidade, como tema de educação nas escolas, poderá haver significativo progresso no relacionamento professor-aluno e no processo ensino-aprendizagem como um todo. A experiência e contato direto com professores, relatado nos artigos analisados, têm mostrado que os professores e professoras, vêm enfrentando muitas situações ligadas à manifestação da sexualidade, que exigem conhecimentos e habilidades específicas e, sobretudo, habilidades para saber aproveitar as oportunidades que surgem, a fim de ensinar a partir delas (FIGUEIRÓ, 1999).

Na mesma direção da subcategoria intitulada Programa de Formação de professores e Currículo para atuar em ES ou Os, Gênero e Sexualidade os autores Rossi e Freitas (2014) e Vilaça e Jensen (2014) tratam da formação de professores para ES através das TICs (tecnologias da informação e comunicação). As formações em Educação à Distância abrangeram diferentes regiões do Brasil. Este estudo teve sua versão aplicada também em Portugal. No Brasil, inscreveram-se 59 professoras e professores. Os temas abordados no curso foram Sexualidade, gênero, adolescência, sexualidade na infância, sexualidade e deficientes, formação de professores, violência, políticas públicas e homofobia, através das oficinas on line que aconteceram na I Conferência on line de Educação Sexual - I COES.

Essa Conferência foi organizada pela Universidade de Lisboa-PT, em parceria com a UNESP-SP (Universidade de SP) e a UDESC-SC (Universidade do estado de SC). A I COES envolveu os(as) profissionais da educação, que atuam diretamente na escola, para discutirem e trocarem as suas experiências relacionadas com a educação sexual e áreas afins, através de um espaço online.

As pesquisas na área de formação inicial e continuada de professores(as) em sexualidade, educação sexual, relações de gênero e diversidade sexual têm demonstrado a necessidade de se promover e estimular os(as) professores(as) de todas as áreas a assumirem, de forma intencional e emancipatória, o seu papel de educadores(as) sexuais. Existem dificuldades que levam os(as) professores(as) ao desconhecimento de ações intencionais de educação sexual que deveriam ser desenvolvidas nas suas práticas pedagógicas de sala de aula, como apontam Rossi (2012), Ribeiro e Rizza (2012), Vianna e Unbehaum (2006). Ao final, a pesquisa identificou, nas falas dos educadores nas e-oficinas¹⁵, desinformação, dificuldades nos conceitos de sexo, sexualidade e ES, preconceitos dos educadores nas temáticas ES e OS. Ao final a pesquisa indica possíveis falhas na formação inicial de professores.

Vilaça e Jensen (2014), da mesma forma que o estudo anterior, analisa um programa de formação realizado pela UNESP (SP) e UDESC (SC) e Universidade de Lisboa, para o desenvolvimento de formação continuada, abrangendo resultados muito próximos aos apontados em Rossi e Freitas (2014).

Duque (2014) e Aquino (2014) seguem na linha da formação de professores para educação sexual da EI e Ensino Fundamental na formação dos cursos de Pedagogia da UFSCAR (SP), PUC (campinas) e UAB (Brasília). Utilizando a mesma metodologia das pesquisas anteriores, esses autores destes artigos analisaram a formação de professores para ES ou OS na modalidade de Educação à Distância. Ambas as formações ocorreram com educadores e educadoras de EI e Ensino Fundamental.

Duque (2014) analisa a formação em um curso de Pedagogia da UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos - SP). O professor e tutor da disciplina Gênero e Diversidade do referido curso e também o pesquisador deste estudo, traz também dados sobre as oficinas realizadas com estes professores e alunos e alunas do 6º ao 9º anos após o curso em EAD. As considerações finais demonstram certa mudança dos educadores envolvidos no curso e que estes estão buscando estratégias de reorganização, do espaço da EI em brincadeiras e brinquedos enfatizando os papéis de gênero, sexualidade, o respeito e as diferenças, junto às crianças no cotidiano escolar.

Aquino e Soares (2014) seguem na mesma linha, análise de um curso em EAD sobre Educação para a Diversidade e Identidades e nesse a disciplina mais específica intitulada

¹⁵ As e-oficinas ocorridas na I COES tiveram como objetivo levar o(a) professor(a) a refletir criticamente por meio de atividades práticas, diálogos, problematizações, jogos, leituras, exercícios e dinâmicas, as temáticas da sexualidade, abordadas nas salas temáticas e nas webconferências.

Diversidade de Gênero e Sexualidade. As atividades do curso que compunham proposições como gênero, etnia, classe social e raça foram realizadas através de textos, vídeos, Web conferências e aulas presenciais. Foram selecionados os 2 polos presenciais para este estudo, cujos cadernos de registros do curso foram a principal atividade avaliada pelas autoras da pesquisa. Isso ocorreu porque eram registradas e avaliadas, por parte dos cursistas, as principais atividades das disciplinas, além de transversalizar a proposta central do curso.

As autoras Aquino e Soares (2014) compreendem que as identidades constituídas por gêneros, por orientação sexual, por raça/etnia, por classe social, por geração, entre outros marcadores sociais, implicam em diferenças, em distinções vividas por vezes de forma harmônica, e vividas, não raras, forma conflitiva e/ou violenta. A análise também permitiu verificar que, nas situações de conflitualidade, há uma tendência de um culpar o outro revelando inabilidade dos/das professoras e professores, famílias desestruturadas, alunos/as descomprometidos/as, entre outros.

Rohden (2009), outro autor de artigo exposto aqui, relata a Formação de professores em EAD, em gênero e sexualidade e OS a partir das determinações da Secretaria Especial do Direitos da Mulher e da Secretaria Especial de Promoção a Igualdade Racial resultado de uma articulação entre diversos ministérios do Governo Federal Brasileiro (Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação), o British Council (órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – Clam –, Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – IMS/Uerj.

Parte do International Sexuality Forum, o Clam tem-se dedicado à pesquisa e à formação na área dos estudos de sexualidade e gênero e busca contribuir para a formulação de políticas públicas que visem diminuir as desigualdades sociais na América Latina.

O curso Gênero e Diversidade na Escola teve um total de 1.415 inscritos sendo que 1.071 alunos efetivamente iniciaram o programa. Desses, 865 concluíram as atividades. A análise foi dos dados mais qualitativos, recolhidos a partir das situações de interação com os/as cursistas e da redação dos trabalhos finais, dos relatórios de avaliação e questionários preenchidos por professores e alunos do curso e do rico material resultante da Oficina de Avaliação. O curso, ocorrido entre maio e setembro de 2006, teve como público-alvo professores/as do ensino fundamental em seis municípios da rede pública e seu objetivo primordial foi ampliar a compreensão sobre a dinâmica dos processos de discriminação na

sociedade brasileira, especificamente o racismo, o sexismo e a homofobia, possibilitando o fortalecimento de ações de combate a essas discriminações.

Verificou-se que os artigos de Rohden (2009), Rossi Freitas (2014), Duque (2014) e Aquino e Soares (2014) apresentam a formação de professores e professoras em ES, como uma possibilidade da utilização das TICs e das ferramentas da Educação a distância. Pode ser um ótimo indicativo, especialmente no aperfeiçoamento dos professores nos processos de ensino-aprendizagem por possibilitar o debate de temáticas pouco discutidas no ambiente escolar, como a sexualidade, por exemplo, aqui analisadas.

O estudo de Santos, Lima e Júnior (2014), ora exposto em análise, destaca que, desde a década de 1990 no Brasil, percebeu-se a necessidade de uma ação mais efetiva acerca da inserção de tecnologias digitais no contexto escolar. Ainda é constatado que parte da população brasileira não tinha acesso às inovações tecnológicas. Tal situação implicou em mudanças de estratégias em nível governamental com o desenvolvimento de políticas públicas destinada ao incentivo à inclusão digital. Isso segundo os autores que tratam destas novas possibilidades e inovações nos processos de aprendizagens, que afirmam: "O século XXI inseriu novas possibilidades para a inclusão de tecnologias da informação e comunicação na área educacional, fruto de intensas mobilizações dos defensores desta metodologia inovadora e pesquisas de grande fôlego neste campo do conhecimento" (SANTOS; LIMA; JÚNIOR, 2014, p.172).

Avaliando nos artigos que trazem em suas temáticas a questão das TICs, como proposta de intervenção e formação para educadores sexuais, enfatiza-se que atualmente as TICs têm ampliado seu campo de atuação em diferentes tipos de processos de ensino/aprendizagem. Diariamente observam-se novos aplicativos, novas ferramentas de busca e pesquisa, novos espaços virtuais para discussão e construção do conhecimento. A humanidade observa e participa destas mudanças, contribuindo na aquisição e formulação dessas inovações (SANTOS; LIMA; JÚNIOR, 2014).

Como afirma Lévy (1999), o que marca esse novo contexto é a interação entre os indivíduos que usam, formulam e criticam as invenções modernas, dando margem para novas criações, estabelecendo uma cadeia de desenvolvimento que não é contínua e não se extinguem. São diversificadas as possibilidades de explorar conteúdos, temas e propor discussões utilizando as TICs, também em temas como diversidade, sexualidade e gênero, nas escolas.

Importante destacar novamente que se toma como base de entendimento, nesta pesquisa, a concepção de sexualidade abordada nos estudos de Gênero e sexualidade na

perspectiva pós-estruturalista, que, de acordo com Foucault (1982, p. 15), entende a sexualidade como “uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem, verdades”. Nesta forma de entendimento, Santos, Lima e Júnior (2014) seguem, em seu estudo, concebendo "a sexualidade uma categoria socialmente construída nos amplia as possibilidades de discussão sem que haja um engendramento dos conceitos" (2013, p. 173)

E, complementando esta concepção de promover a formação de professores em ES, neste entendimento de Foucault da sexualidade como categoria discursiva, o autor contempla argumentando que

[...] não se deve conceber a sexualidade como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1997, p. 100).

Tendo por base esses pressupostos sobre sexualidade e sua inserção como categoria discursiva no ambiente escolar brasileiro, inicialmente por intermédio dos PCN's (1998), é possível perceber que as novas estratégias de efetivação da temática encontram-se aliadas às Tecnologias da Comunicação e Informação na educação à distância. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), apresentou, como estratégia de superação da lacuna entre a elaboração das diretrizes e sua efetivação na escola, o programa de formação continuada em gênero e diversidade na escola como aperfeiçoamento aos professores das escolas da rede de ensino público do país na modalidade à distância. Em relação a estas novas modalidades de comunicação e educação, tornam-se visíveis as discussões e o alcance real das possíveis interferências no ambiente escolar. O acesso às discussões por meio da internet em fóruns, blogs, videoconferências, ou simplesmente pela troca de e-mails ou rede social, está cada vez mais intensificado e interligado e são divulgadas praticamente em tempo real.

Ao analisar os artigos aqui apresentados nesta pesquisa, como os de Rohden (2009), Rossi e Freitas (2014), Duque (2014) Aquino e Soares (2014), reconhece-se que estas modalidades de Educação à distância e suas tecnologias (TICs) podem ser muito úteis para se

praticar ES ou OS, atingindo assim a um grade público de professores e professoras em diferentes territórios do Brasil.

Esta situação da Educação a Distância (EAD) já é prevista no Brasil, e tem bases legais, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), porém tornou-se uma possibilidade de formação ou educação continuada a partir do Decreto nº 5.622/2005 posteriormente ratificado por outros Decretos (5.773/2006, 6.303/2007). Trata-se de “um conjunto de ações de ensino e aprendizagem que são desenvolvidas através de meios telemáticos como a Internet, a videoconferência e a teleconferência” (BARROS, 2008, p.6). Caracteriza-se como tecnologia bidirecional, em que os alunos e professores estão física ou temporalmente separados. (ARETIO, 1987; Ministério da Educação e Cultura - MEC, 2014).

Destaca-se que, em relação à formação continuada, os PCNs não deixam claro em seu texto a obrigatoriedade desta formação em ES ou OS, porém o texto dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) discorre sobre a importância de incluir a orientação sexual como tema transversal nos currículos, explicando qual o papel do educador e da escola na atuação educacional deste tema. Além disso, deixa claro que objetiva “promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como de pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica da escola no trato de questões da sexualidade” (PCN, 1997, p.287).

Não há o que se duvidar da importância de um investimento maior na formação continuada em educação sexual para os professores, visto que a educação sexual parece ser ineficaz, quando é fundamentada somente em informações, como palestras ministradas por profissionais da saúde, por exemplo, sendo esta prática comum nas escolas brasileiras (Reis, 2009). Informações, ainda que relevantes e necessárias, não são incorporadas a ações emancipatórias e transformadoras de uma posição mais reflexiva e autônoma, pois, não são refletidas e agregadas conforme os valores de cada estudante (FIGUEIRÓ, 2006; MAIA, 2009; NUNES, SILVA, 2002). O professor necessita de formação em sexualidade para atuar de modo pedagógico com temas que os estudantes trazem de casa refletindo valores da família. A interrelação entre escola e família é necessária quando se almeja uma educação sexual mais emancipatória (FIGUEIRÓ, 2001; REIS, 2009; REIS; MAIA, 2001).

Moscheta (2011) relata um programa de formação de professores no interior de SP. Este programa tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento de programas de treinamento para educadores em sexualidade, especificamente para àqueles preocupados com a inclusão de expressões sexuais não-normativas no contexto educacional. A partir de ideias

construcionistas sociais, o autor do artigo propõe um modelo de treinamento para educadores em sexualidade no qual o envolvimento relacional e o foco no processo criam o contexto para uma educação transformadora. A proposta do programa de formação de professores para trabalhar sexualidade na sala de aula baseiam-se nos conceitos de comunidades de inteligibilidades e diálogo.

O mesmo autor acima citado defende no seu texto, aqui apresentado, que esses dois conceitos permitem discutir como os valores são gerados e como eles participam daquilo que se toma como sendo bom e real. Por fim, inspirados por um dos programas de treinamento, o artigo ilustra o modelo oferecendo possibilidades de tradução de princípios teóricos em atividades de treinamento. O programa consistiu em uma conferência de duas horas com participação opcional em duas oficinas de quatro horas. Cinquenta educadores participaram da conferência, que foi planejada para motivar sua participação nas oficinas. A conferência apresentou a sexualidade como um produto histórico e contextual e foi projetada para atrair lembranças dos educadores e histórias pessoais. Terminou com uma síntese dos desafios que os educadores enfrentam ao lidar com a sexualidade no contexto escolar e com um convite para continuar a discussão nas duas próximas reuniões do workshop.

As conclusões, nas palavras deste último autor, foi que não foram apresentadas técnicas de como trabalhar ES nas escolas. Assim, considera-se a técnica uma estratégia pré-definida que é aplicada em um contexto e ou situação. Uma vez que é pré-definido o conteúdo a ser trabalhado, não pode responder aos participantes no momento interativo. Além disso, concorda-se com a crítica de Freire (1997) sobre o uso de técnicas pedagógicas como forma de reduzir e desumanizar as relações. O que se entende aqui é um modelo que se define como um conjunto de "recursos para ação" que podem ser considerados como uma inspiração.

Rosilato (2009) A, na mesma linha de análise do texto sobre Programa e Formação de Professores para atuar em ES, Os, Gênero e Sexualidade descreve neste artigo o desenvolvimento de um Programa de Orientação Sexual (POS da Secretaria Municipal de Educação do RJ), dedicado a formar profissionais de orientação sexual. O POS oferece cursos anuais em que professores selecionados aprendem a formular e implantar projetos e atividades em suas escolas. Quando capacitados, os professores podem coordenar Núcleos de Adolescentes Multiplicadores. A análise é realizada a partir da descrição de um curso de formação em prevenção ao uso indevido de drogas, direitos humanos, o papel da escola, além do último dia dedicado ao encerramento do curso.

A análise do primeiro encontro é importante porque, a partir dele, é possível analisar a convivência entre as duas lógicas que orientam as capacitações: a racionalidade médica e a

lógica da afetividade. A partir do relato, foi possível entender as motivações, os dilemas, as certezas e as incertezas daqueles que pretendem implantar projetos de orientação sexual na escola: orientação sexual para professores aprendizes, organizado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Dividido em sete encontros, foram debatidos o programa de orientação sexual, sexualidade, adolescência. De uma forma geral, as considerações mais importantes, após os encontros, se deram na perspectiva de que o conhecimento deve ser utilizado, mas somente por meio de estratégias que proporcionem seu entendimento, não somente pela razão, mas também pelo corpo e “pelo emocional”.

Não é possível oferecer somente aulas, seminários ou debates acadêmicos porque não “mexem com o emocional” e não permitem que as pessoas interiorizem o conhecimento oferecido. Segundo Rosislato (2009), o conhecimento só faz sentido quando apresentado por meio de um método que promova a relação, o contato afetivo e a construção da confiança entre aqueles que desejam aprender a trabalhar com orientação sexual na escola. As professoras e professores precisam aprender no intelecto, no corpo e no emocional para que ensinem seus alunos da mesma maneira. Esta teoria, no entanto, é válida apenas para as aulas de orientação sexual porque os professores não conseguem aplicá-la a todas as disciplinas. Um exemplo utilizado para esta situação seria refletir junto ao aluno ou à aluna a hora certa de iniciar uma relação sexual, que não seria baseada somente no desejo individual, mas também no racional através de uma dinâmica de sensibilização. (ROSISLATO, 2009).

Borges (2008) propõe em sua pesquisa, ora apresentada para análise nesta tese, uma proposta de ação educativa na redução da vulnerabilidade e violência Homofóbica em escolas a partir do Programa governamental Brasil sem homofobia do MEC. Este artigo é o resultado de uma pesquisa realizada em 2007 e tem por finalidade verificar os limites e as possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia nas escolas.

A referida ação educativa foi financiada pelo programa Brasil Sem Homofobia do Ministério da Saúde e apoiada pelo Ministério da Educação (MEC). O objetivo desta pesquisa foi entender o que os/as professores/as percebiam como dificuldades e problemas relativos a questões vinculadas à sexualidade e à homofobia, que os motivaram a buscar a capacitação no curso, e que efeitos essa formação produziu em suas atividades escolares. A metodologia utilizada foram grupos de discussão e entrevistas com professoras que participaram, como alunas, na formação do curso "Educando para a Diversidade". Os principais resultados mostram um recorrente pânico moral, que se refere à ideia de contaminação e estimulação de

uma sexualidade não hegemônica, acabando por colocar os próprios participantes do referido curso em uma situação de vulnerabilidade perante a escola, colegas de profissão e familiares.

Em 2004, foi lançado o Programa “Brasil sem homofobia” (2004) por um reconhecimento da realidade de discriminação e violência sofrida, após um histórico de reivindicações, desde a década de 80, do grupo LGBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Travestis). Esse programa teve como objetivo combater a violência contra esse grupo, bem como promover a cidadania e o reconhecimento dos seus direitos. Para tanto, este tem como principal forma de atuação as campanhas educativas em torno do tema da diversidade sexual. De tal modo, além dos objetivos gerais já destacados aqui, o programa faz uma reflexão sobre o papel político nesse novo cenário de aceitação e valorização das diferenças. Dessa forma, esse programa pretendeu ser de suma importância à mudança de posturas dos gestores públicos, uma vez que as ações que deveriam ser efetivadas por eles seriam incompatíveis com uma postura discriminatória. Seriam elas:

a) apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; b) capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos; c) disseminação de informações sobre direitos, de promoção da autoestima homossexual; e d) incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento GLTB (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, 2004, p.11).

Em relação à subcategoria intitulada, conhecimentos pedagógicos das educadoras e dos educadores para trabalhar ES com seus alunos e alunas, Albuquerque e Almeida (2010) apresentam o estudo que teve como objetivo planejar, aplicar e avaliar um programa de intervenção (curso) para 21 professores de jovens com deficiência intelectual de uma escola especial em uma cidade do interior de São Paulo. O curso durou dois meses e teve caráter teórico e prático, com discussões, dinâmicas de grupo, atividades de role-playing e de resolução de problemas, filmes e também uma atividade prática em sala de aula. Por meio de uma avaliação sobre o curso e de entrevistas, perceberam-se algumas mudanças na forma de os professores interagirem com os alunos quando o tema era a sexualidade, além de reflexões sobre a questão e revisão de sua postura como educadores sexuais.

Reviram também sua visão sobre o tema, de uma forma menos sexual e mais afetiva. Adquiriram maior segurança no assunto e reivindicaram mais formação sobre o tema e que essa possa acontecer mais nos cursos de formação geral de professores. Entenderam que falar em sexualidade não é um problema e sim uma manifestação como qualquer outra na vida das

peessoas, independente da idade. Também perceberam que a postura no tratamento dessas questões deve buscar um viés mais preventivo do que curativo.

Pode-se aqui refletir que, se os professores não estão nem preparados para trabalhar sexualidade e ES com alunos, ditos sem dificuldades maiores aprendizagem escolar, o que podemos esperar quando se fala de alunos especiais, com deficiências intelectuais, por exemplo. A sexualidade já é um tema polêmico que desperta dificuldades àqueles que cotidianamente se defrontam com essa questão. Quando são professores de adolescentes, jovens com deficiência intelectual, o desafio parece ser ainda maior, como mostram diversas pesquisas Dall’Alba (1992); Denari (1997); Glat e Freitas (2002); Giulio (2003); Maia e Aranha (2005); Plunkett et al., (2002); Ribeiro e Nepomuceno (1992).

Determinados autores neste assunto tais como França Ribeiro (1990) destacam que os professores não estão tendo a preparação necessária para atuarem na área da sexualidade humana. O autor aponta que estes educadores nem sempre têm consciência de que, mesmo sem a realização de nenhuma atividade específica, estão atuando como educadores sexuais, pois esta temática está implícita em diferentes atividades e conteúdos do cotidiano do educador de forma transversal.

A questão que se pode pensar é se o trabalho educativo em ES com jovens com deficiência intelectual seria difícil no sentido de que temos que considerar o fato de que a característica da deficiência intelectual (DI) tem um processo mental significativamente inferior à média, acompanhado de limitações no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais e interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde, segurança, entre outros (ASSUMPCÃO JÚNIOR; SPROVIERI, 1993).

Segue-se nesta linha entendendo que as pessoas com deficiência intelectual não apresentam o desempenho esperado de acordo com sua idade, sexo e condição social, pois possuem um desenvolvimento cognitivo abaixo da média geral e, em geral, as circunstâncias sociais não favorecem a independência dos indivíduos com tal deficiência (SCHWARTZMAN, 1999; DENARI, 1997; GLAT; FREITAS, 1996; GLAT, 1992).

Na bibliografia sobre Deficiência Intelectual, encontram-se autores que relatam que a maioria das pessoas com deficiência intelectual apresenta comprometimento leve, sendo capaz, portanto, de desenvolver algum grau de autonomia, independência e assumir responsabilidades, como as de autocuidado (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004; GLAT, 1992).

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, é objetivamente entendida em pesquisas de diferentes autores que esta condição não vai mudar, o que pode ser alterado, portanto, é a atribuição social feita à deficiência intelectual (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004; FRANÇA RIBEIRO, 1990). A partir destes estudos, pode-se considerar que as limitações impostas pela deficiência intelectual estão mais nas relações, na forma como o grupo social se relaciona com os indivíduos com deficiência intelectual e na maneira como eles mesmos se relacionam a partir da sua deficiência. Portanto, as dificuldades dessas pessoas advêm muitas vezes de suas relações sociais e não da deficiência intelectual em si (MAIA; CAMOSSA, 2003; DENARI, 1997; GLAT; FREITAS, 1996; GLAT, 1992).

Entende-se, que aos educadores, quando se referem à ES de Deficientes Intelectuais, cabe o papel de estarem atentos e ajudarem seus alunos a gerir a quantidade de sentimentos e emoções manifestos nas relações interpessoais destes jovens "e de propor derrubar as enormes barreiras que se interpõem no caminho da realização afetivo-sexual desta população" (MARTINS, 1995, p. 119). A questão que mais dificulta uma ES a estes jovens é que grande parte dos educadores não se sentem preparados para a abordagem de temas relacionados à sexualidade, devido a deficiência dessa área na sua formação, dessa forma, podem favorecer a reprodução de concepções estereotipadas e discriminatórias.

Ferreira e Barzano (2013) buscam analisar a formação nos cursos de Pedagogia para os temas como sexualidade e gênero. De natureza qualitativa, foi construído por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professores (as) do curso de Pedagogia. Os resultados anunciam que as questões em torno do gênero e da sexualidade naquele curso são atravessadas por campos e políticas de silêncios, que se fazem presentes tanto no âmbito do currículo, enquanto materialidade, como no âmbito das identidades de alguns (as) discentes e nas relações de poder estabelecidas entre docentes do próprio curso.

O foco desta proposta da pesquisa Ferreira e Barzano (2013) é, também, entender como os cursos de pedagogia, aqui analisados, têm discutido as inserções propostas por documentos produzidos no âmbito do governo federal e pelas diretrizes curriculares no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade? Como os (as) professores (as) compreendem a inserção das temáticas de gênero e sexualidade no curso de Pedagogia da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana - Bahia) e de que maneira procuram inseri-las nas suas práticas educativas? Nesta pesquisa, assumiram a abordagem de natureza qualitativa como sentido de andança¹⁶, principalmente porque ela tem como foco a interpretação dos

¹⁶ Termo não compreendido pela autora deste texto.

fenômenos sociais – suas motivações, suas representações e seus valores. A construção das discussões deste estudo partiram dos enunciados produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professores (as) do curso de Pedagogia.

Os resultados apontam que foram observados processos e práticas de sujeitos que enunciam e reivindicam a iminência desses sentidos, buscando produzir novos significados aos sentidos sobre gênero e sexualidade no âmbito da formação inicial de professores (as). Desta forma, identifica-se que os (as) docentes compartilham, durante as abordagens do curso suas angústias, preocupações, expectativas, ideias e práticas do tema gênero e sexualidade no curso. Demonstram suas concepções referentes à sexualidade e ao gênero mediante audácias e estripulias, por meio de arranjos que por vezes tencionam ou silenciam, sem, contudo, deixarem de produzir sentidos e sujeitos e de serem produzidos por esses.

Ferrari e Castro (2012) fazem uma análise da formação em sexualidade e gênero de cursos de formação de professores, conforme foi classificado na sub categoria Programa de Formação de Professores em ES, OS, Sexualidade e Gênero. A pesquisa tomou, como procedimentos metodológicos, as observações e análises das experiências dos autores em três cursos para docentes, trazendo para o texto, falas apreendidas nesses contextos. Partindo das condições de emergência da pergunta de uma aluna de um curso de formação em sexualidade, o artigo tem como objetivo problematizar essa formação que, associada às construções de gênero e sexualidade, convida-nos a pensar os processos de constituição dos sujeitos.

Os autores acima colocam em seu artigo que a questão título "Quem está preparado para isso?" para trabalhar com a homossexualidade nas escolas?, remetendo-se às experiências no campo da formação docente. Essa questão formulada num curso de formação de professores e professoras para o trabalho com as sexualidades, no momento em que se discutia as homossexualidades, revela vários aspectos da constituição do "ser professor". Ou seja, surgem as preocupações das cursistas sobre questões tais como: defasagem da graduação no campo das sexualidades; necessidade de formação inicial ou continuada; vontade de saber sobre e dificuldade em lidar com as homossexualidades; desconhecimento sobre as sexualidades ao considerar que devemos estar preparados para lidar somente com as homossexualidades.

Mais do que isso, a interrogação, colocada por uma professora durante o curso, serve para problematizar essa formação (inicial e continuada) e sua relação com as construções das subjetividades, já que se está falando da constituição de professores e professoras em curso ou mesmo daqueles sujeitos diretamente relacionados às sexualidades, especificamente, às homossexualidades.

Destacam que, explorando a questão título do artigo de Ferrari e Castro (2012), propõem também outra interrogação: ou seja, quem está preparado para as heterossexualidades? Colocar essa pergunta é uma forma de deixar claro que os discursos e práticas, partem do pressuposto de que as sexualidades não são fatos naturais, mas sim resultados de articulação histórica, discursiva e socialmente construída.

Estas problemáticas se aproximam aos autores dos estudos pós-estruturalistas e foucaultianos, cujo foco recai sobre os discursos e práticas que constituem os sujeitos e sobre as relações de poder. Como resultado principal, o artigo aponta a necessidade de apostar no “desprendimento de si” que envolve a formação no seu investimento na interrogação, no questionamento mais do que nas respostas e “verdades” (FERRARI; CASTRO, 2012).

Pontua-se, desta forma, nos estudos foucaultianos, os sentidos das angústias destas educadoras traduzidos no artigo de Ferrari e Castro (2012). Assim como retrata Foucault (1984), o poder repressivo buscava o discurso das "verdades" produzidas e analisadas como o poder, que se exerce sobre a loucura e a sexualidade, produziu o discurso "verdadeiro" da psiquiatria e da sexologia, respectivamente.

Para Foucault (1984), nas sociedades ocidentais, durante séculos, ligou-se o sexo à busca da verdade, sobretudo a partir do cristianismo: a confissão, o exame da consciência, foi o modo de colocar a sexualidade no centro da existência. O sexo, nas sociedades cristãs, tornou-se algo que era preciso examinar, vigiar, confessar e transformar em discurso. Podia-se falar de sexualidade, mas somente para proibi-la. O esclarecimento, a "iluminação" da sexualidade se deu nos discursos e na realidade das instituições e das suas práticas.

Remontando-se às preocupações das educadoras que realizavam o curso de formação para trabalhar sexualidade e homossexualidade nas escolas, deve-se iniciar pela concepção de que o ser humano ao nascer não traz a condição de ser heterossexual. A sociedade, a cultura é que o faz o "ser homem ou mulher". É uma questão cultural que varia de povo para povo e que muda ao longo do tempo dentro de uma mesma sociedade, é algo natural, sem causa definida e encontrada em todos os povos (MOTT, 2003).

Assim, torna-se essencial que a família, a sociedade, a escola, o aluno e o professor ou professora estejam preparados para que, no momento em que as dúvidas e os problemas surgirem, eles possam ser encarados da maneira mais natural possível. O educador deve ter uma atitude positiva e sadia em relação à própria sexualidade, para que ele possa ser capaz de tratar de forma natural às questões apresentadas. A família inicia a educação em sexualidade e pode ser responsável pela construção da sexualidade de seus filhos e filhas "na forma como concebe esta educação: participante ou omissa, liberal ou repressora, e daí, resultam práticas

sexuais mais ou menos sadias ou patológicas causadoras de alegria ou angústia" (GIMENES; RIBEIRO, 2002, p. 39).

Correa (2008), em seu estudo de pesquisa focando a homossexualidade nas escolas, colabora com esta análise do artigo de Ferrari e Castro (2012) que traz os questionamentos sobre a formação em ES para trabalhar Sexualidade e homossexualidade no contexto educacional. Existem múltiplas variáveis envolvidas no complexo campo da escolha sexual de cada um, muitas dúvidas ainda estão em aberto nesta área e pesquisas vêm sendo realizadas há décadas com o intuito de se esclarecer estas questões. O ser humano apresenta-se como um ser de: "relações que necessita amar, ser amado, interagir com pessoas, construindo uma autoimagem positiva, que lhe permita potencializar sua capacidade de sentir, ter prazer, sorrir, dar, compartilhar e receber, aprendendo a respeitar-se, ser respeitado e respeitar o outro. É sabido que a homossexualidade ocorre em ambos os sexos" (CORREA, 2008, p.5)

Quando acontece o homossexualismo feminino, o lesbianismo tem menos notoriedade devido a fatores culturais. A sociedade não estigmatiza tanto a intimidade sexual entre mulheres, como o faz em relação aos homens. Existe um preconceito amplamente difundido de que qualquer tipo de atividade sexual precisa da participação de um pênis, e num envolvimento entre mulheres isto nem sequer é considerado como possível.

As mulheres podem usar roupas masculinizadas, mas, se suas atitudes e maneiras não forem muito exageradas, ninguém presta muita atenção a elas; homens que se vestem com roupas mais femininas, ou se comportam de maneira afeminada, entretanto, tornam-se imediatamente suspeitos. A garota masculinizada não é tão marginalizada, enquanto o menino com personalidade menos viril é, com frequência, rejeitado.

Entretanto, esta atitude de tentar compreender a homossexualidade trouxe consequências, tais como, a transformação do comportamento sexual em identidade (o homossexual transforma-se em um personagem). Nesse sentido, o sujeito passou a ser identificado a partir de sua prática sexual (julgado, rechaçado, aceito, valorizado). Sua identidade fica condicionada a sua sexualidade, ou seja, o sujeito era apenas o homossexual e não o professor, o médico, o advogado, entre outras.

Dentre as pessoas que se sentem atraídas por indivíduos do mesmo sexo, encontra-se, da mesma forma que entre os que o são pelo outro sexo, pessoas suaves e pessoas rudes, inteligentes e menos brilhantes, que possuem religião e ateus, com curso superior e sem estudo. No entanto, mesmo pessoas esclarecidas, acreditam que, de acordo com a atividade sexual da pessoa, ela deve ter maneiras diferentes de falar, de agir, de se vestir e que isto reflita na sua honestidade, confiabilidade e estabilidade emocional (CORREA, 2008).

Na atualidade tratar a homossexualidade como um desvio de conduta, pecado, perversão, depravação e outros tantos adjetivos é uma visão reducionista e preconceituosa que deixa fora do debate as verdadeiras questões éticas. É notório que, quando se busca o prazer sexual, foge-se da ordem da natureza (procriação).

Embora, pesquisas e estudos, bem como, em diferentes abordagens teóricas, possam ser encontradas inúmeras explicações como literatura psiquiátrica, psicológica e psicanalítica, sobre as origens de casos específicos de homossexualidade não existe ainda nenhuma constatação que possa explicar adequadamente todos os comportamentos homossexuais (CORREA, 2008, p.5).

Após a visibilidade cada vez maior das diversidades sexuais, os jovens podem falar sobre homossexualidade e outras sexualidades e ter acesso a diversas fontes de informação e ainda assim, existem risos, gozações e reprimendas que acompanham a maioria das manifestações verbais que envolvam a homossexualidade, que é vista como algo fora dos padrões ditos normais da sexualidade, como a preservação da espécie. Daí costuma-se taxá-la de perversão, ou seja, uma prática sexual contra os padrões da natureza.

Desta forma, em se tratando da formação de professores para abordar o tema homossexualidade nas escolas, dentro de programa de educação sexual, implica em planejamento e ações pedagógicas sistemáticas. Defende-se a ideia de não se tratar de palestras, semanas especiais, de cartazes pregados nos murais, mas sim de um canal permanentemente aberto para que as questões sobre a sexualidade possam ser discutidas com as crianças e adolescentes, de maneira séria, clara e ampla.

Na contemporaneidade, é fundamental que a escola possa ajudar na formação da identidade e possibilitar um desenvolvimento mais harmonioso, porque todo mundo sabe que a sexualidade é fator essencial na questão da identidade: o “ser menino” ou o “ser menina”, o que é ser homem ou mulher, os comportamentos e ações de cada gênero. Essas são as primeiras questões que aparecem para as crianças na escola: "e têm a ver com essa identidade básica com a formação de sua personalidade. É importante trabalhar com um conceito amplo de relações de gênero, que mostre que há infinitas formas de ser homem e de ser mulher e de expressar isso" (EGYPTO, 2003, p.1).

Defende-se a proposta de que um projeto de educação sexual em uma escola deve ser realizado, pois, por meio de reflexões sérias, pode levar o aluno a escolher os caminhos que tornem sua vida menos traumática. Assim, o conhecimento, formação, sensibilidade e prontidão para falar com seus alunos e alunas sobre sexualidade, homossexualidade e tantos outros temas que envolvam a sexualidade humana e suas nuances, é fundamental.

O artigo de Furlani (2007), identificado também para a análise, aqui realizada, interroga o seguinte: que representações estariam envolvidas quando, no âmbito da pedagogia infantil (ou até mesmo adulta), temas como sexo e sexualidade são comparados a "bichos"? Quais os possíveis efeitos pedagógicos de se fazer a pergunta: "Que bicho é esse?" e de se obter como resposta: "Sexo e Sexualidade"? A autora apresentou um exercício de análise cultural, a partir da frase "Que bicho é esse?" - do livro paradigmático infantil (Lopes, 2000) para se referir a "sexo" e "sexualidade". A problematização se dá nas potencialidades reflexivas da Educação Sexual tendo como referência a "Pedagogia dos Monstros" (COHEN, 2000) e a "desconstrução" como método analítico, articulando a ES, com as teorizações nos campos dos Estudos Culturais e Feministas, na perspectiva pós-estruturalista de análise.

A partir desses questionamentos, o texto busca apresentar as potencialidades da "desconstrução" como uma análise possível à Educação Sexual. A análise aqui proposta toma como ponto de partida, desconstruir o texto, ou seja, explorá-lo, etimológica e sociologicamente. Entende-se que a autora tem o objetivo de que a desconstrução é restaurar o estranhamento com o texto e mostrar a força da linguagem na construção dos sujeitos, das identidades culturais, das diferenças, das desigualdades, ou seja: "Não são os seres humanos que possuem linguagem, mas é a linguagem que nos possui" (YAMASHIRO, 2004).

Parte-se do pressuposto, discutindo as questões do texto de Furlani (2007), que a escola não transmite apenas conhecimentos, ao contrário, vai muito além de conhecimentos formais, escolares. A escola, independente do nível que atua, também contribui na construção dos sujeitos, além de produzir identidades de gênero, classe, sexualidade e etnia. As identidades são construídas por intermédio da linguagem, agindo em práticas discursivas em interação com os sujeitos dos discursos que ali se produzem, através das relações de poder. Pode-se entender que, no meio social, as identidades não são fixas, e nem pré-determinadas e, sim, constantemente modificadas (HALL, 2001).

A escola, enquanto instância educadora, desempenha um papel fundamental na construção das identidades dos indivíduos, quando esses se deparam com outras práticas discursivas, entre quais suas identidades são re-experenciadas e reposicionadas (MOITA, LOPES, 2002). É necessário que a escola assuma o compromisso de estimular a compreensão e o respeito pela diversidade humana e, conseqüentemente, as diferentes identidades que possam ser apresentadas no contexto social e mais especificamente, neste estudo, nos contextos educacionais.

Problematizando a questão da identidade, Louro (1998) contribui com sua posição de que são muitas as identidades e que os alunos podem construir, no espaço escolar, podendo

ser provisórias, descartáveis, rejeitadas e abandonadas. São eles, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes.

Furlani (2007) traz, ao longo do seu texto, que a Educação Sexual, em todos os níveis, deve propor repensar os gêneros, as sexualidades, as políticas de identidade e o currículo escolar, e isto tem sido um exercício produtivo de articulação teórica entre os Estudos Culturais e os Estudos Feministas sob orientação da perspectiva pós-estruturalista de análise. Tal como Louro preconiza em seus escritos sobre Gênero, Sexualidade e Educação, a autora problematiza que a proposta é entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos, afirmando que o conceito de gênero é complexo. Neste sentido, há diferentes formulações e perspectivas para o entendimento de gênero e identidade de gênero. "Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias" (LOURO, p.23, 1997).

O papel que a Escola assume nesse cenário pode ser visto, não apenas como importante, mas como estratégico na medida em que se constitui num local potencialmente explicitador e questionador das complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas, articuladas, experienciadas, transgredidas e re-articuladas no âmbito do social. O currículo escolar, comenta Furlani (2007), é, portanto, central na construção das diferenças e das identidades, não apenas definido, como também na relação de disciplinas, conteúdos, atividades, metodologias, avaliações e regulamentos.

A Educação sexual no Brasil não é obrigatória, não é curricular, é indicada através dos PCNs (1998) como temática a ser transversalizada nos diversos conteúdos. Assim, não querendo entrar nos conteúdos específicos que o livro paradidático que a autora deste artigo problematiza, os livros de histórias infantis, literatura, entre outros, por si só, constituem-se em recursos metodológicos importantes no cotidiano da sala de aula.

Como outros materiais pedagógicos, esses livros não são somente integrantes curriculares, eles são também artefatos culturais, ou seja, a representação é uma prática "que usa objetos e efeitos materiais, mas o significado depende não da qualidade material do signo, mas de sua função simbólica" (HALL, 1997).

Na análise de Furlani (2007), o texto (verbal e ilustrativo) do livro paradidático infantil "Que bicho é esse?" (LOPES, 2000) para se referir a "sexo" e "sexualidade", produz e veicula representações de gênero e de sexualidade. "Ensina" modo(s) de "ser masculino" e de "ser feminino", formas (ou a forma) de viver as sexualidades. Essas representações têm efeitos de verdades e contribuem para produzir sujeitos. A articulação entre currículo escolar e

significados culturais, bem como a problematização relacional de marcadores sociais (sobretudo o gênero e a sexualidade), a partir desse livro, adquire fundamental importância na Educação Sexual que parece ser a mais produtiva.

Corroborando com esta discussão do artigo acima analisado, Louro (2000, p. 66) reforça: "a linguagem é componente central nos processos sociais de construção da sexualidade (e diria também, do gênero, do sexo etc.)". Importante reflexão que Furlani (2007) realiza no sentido de problematizar a Educação Sexual através de uma análise cultural e dar visibilidade ao potencial didático deste artefato cultural (o livro aqui apresentado), pode produzir em termos de significados às crianças sobre sexualidade.

O artigo de Pavan (2013) objetiva refletir sobre o currículo, articulando-o com a produção das identidades de gênero na educação básica e a formação de professores. Com base nos estudos de currículo e gênero, desenvolveram-se "(des)encontros" com professoras da educação básica por meio de entrevistas semiestruturadas. Esses (des)encontros¹⁷ mostraram que as professoras seguem uma concepção tradicional de currículo que se relaciona com a sua dificuldade de incluir a discussão sobre a construção das identidades de gênero no espaço escolar. Observa-se que as reflexões das professoras estão pautadas na heteronormatividade. Isso se explica porque as professoras (assim como todos os sujeitos) não são sujeitos "em si", mas o resultado dos discursos que se dobraram e se dobram nos seus corpos, produzindo formas específicas de falar/ silenciar sobre as identidades de gênero. Para subverter a heteronormatividade, aponta-se o espaço/ tempo da formação de professores (inicial e continuada) como um dos contextos significativos para o entendimento de que as identidades de gênero são construídas historicamente e culturalmente pelas relações sociais de poder, portanto, podem ser ressignificadas.

Para dar conta desse objetivo, o artigo está organizado da seguinte forma: num primeiro momento, é situada a perspectiva de currículo que pauta a análise, concebendo-o como um espaço/ tempo de construção de identidades de gênero. Em seguida, há a análise do (des)encontro, como coloca a autora, com os professores da educação básica, que procurou estabelecer um diálogo por meio do uso de entrevistas semiestruturadas sobre o currículo e a construção das identidades de gênero. Por fim, o artigo salienta a formação de professores (inicial e continuada) como um espaço significativo de ressignificação das

¹⁷ A autora do artigo Pavan (2013) refere-se a (des)encontros para nominar o silêncio, silenciamento e invisibilidade que foram percebidos sistematicamente nas entrevistas com as professoras da pesquisa. Os professores disseram não perceber diferenças de gênero. Conforme seus entendimentos (no caso das professoras entrevistadas), percebê-las seria uma forma de discriminação, pois todos devem ser tratados como iguais e normais. Várias perguntas relacionadas a gênero foram feitas, mas os professores encontravam estratégias para introduzir outros assuntos nas entrevistas.

representações de gênero, um espaço importante para a desconstrução da heteronormatividade.

A pesquisa, inscrita no campo teórico dos estudos pós-críticos de currículo, argumenta que o currículo não simplesmente transmite conteúdos, mas produz identidades/diferenças. A pesquisa demonstrou que os professores da educação básica entrevistados invariavelmente afirmam que o currículo são os conteúdos das disciplinas. Esses conteúdos, na percepção dos professores, já estão definidos e cabe ensiná-los da melhor forma possível. Os professores não manifestaram preocupações com o que tais conteúdos fazem com os sujeitos (quais identidades são produzidas), tampouco com a razão pela qual esses conteúdos que são ensinados, e não outros.

Avalia-se este estudo posicionando-se na ideia que escola assume, no cenário educacional, importante papel no contexto de uma Educação Sexual em todos os níveis da educação básica. Dessa forma, repensar os gêneros, as sexualidades, as políticas de identidade e o currículo escolar tem sido um exercício produtivo de articulação teórica entre os Estudos Culturais e os Estudos Feministas sob orientação da perspectiva pós-estruturalista de análise.

O papel que a Escola assume nesse cenário pode ser visto não apenas como importante, mas como estratégico na medida em que se constitui num local potencialmente explicitador e questionador das complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas, articuladas, experienciadas, transgredidas e re-articuladas no âmbito do social. Lugar este que deve ocupar no sentido de ser o espaço mais privilegiado de produção de conhecimentos dos mais variados, que não apenas o do conhecimento dito oficial. E referindo-se a questão da importância do currículo em acordo com Sacristan (1995) que defende que o currículo escolar, é também central na construção das diferenças e das identidades.

A identidade aqui é entendida como Identidade Cultural, segundo Silva (2002), “de acordo com a teorização pós-estruturalista que fundamenta boa parte dos Estudos Culturais contemporâneos. A identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo discursivo” (SILVA, 2002, p. 69). Sexo, gênero, sexualidade, raça, etnia, nacionalidade, classe, religião, geração, entre outras são exemplos de identidades culturais.

Não apenas se define como a relação de disciplinas, conteúdos, atividades, metodologias, avaliações regulamentos, o currículo é “todo um sistema de comportamento e de valores [...], todo o tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como

consequência de estarem sendo escolarizados”, toda e qualquer “experiência vivida pelo aluno” (SACRISTÁN, 1995, p. 86, 88).

As ressalvas, apontadas pelos professores e professoras entrevistadas neste artigo de Pavan (2013), é que, às vezes, os conteúdos oficiais são insuficientes/fracos e que, em alguns casos, falta tempo para dar conta de ensiná-los com a profundidade necessária. Destaca-se ainda que, quando os professores foram questionados sobre os objetivos do currículo, a resposta também foi no mesmo sentido: ensinar os conteúdos. A análise vai no sentido de que estes professores entrevistados estão trabalhando nas escolas dentro de uma perspectiva de entendimento das teorias tradicionais de currículo, que tem como objetivo principal preparar para aquisição de habilidades intelectuais através de práticas de memorização, principalmente. Esse tipo de currículo teve origem nos Estados Unidos e tem como base a tendência conservadora, baseada nos princípios de Taylor, esse que igualava o sistema educacional ao modelo organizacional e administrativo das empresas (MOREIRA, 1990, 1999).

Embora ensinar conteúdos seja algo importante no processo educativo, os estudos pós-críticos mostram que esses conteúdos ensinados não são neutros e desinteressados. Sistemáticamente, os conteúdos trabalhados são os definidos pelos grupos hegemônicos; ao não serem problematizados, o currículo contribui para legitimar algumas identidades. No caso específico deste artigo, contribui para legitimar as identidades heterossexuais e produzir as demais como desviantes, alvo de práticas de correção e punição. Ou, como entendido pelos professores entrevistados, anormais. Esse processo, muitas vezes, se dá pelo silêncio, silenciamento e invisibilidade das identidades fora da heteronormatividade.

Assume-se aqui neste estudo o que o autor Pavan (2013) contextualiza como currículo. Dessa forma, defende-se uma postura que o currículo não é neutro, não é descolado de questões políticas, sociais econômicas, étnicas, raciais, de gênero e tantas outras que comporta a diversidade dos conhecimentos, ou seja, das teorias pós-críticas do currículo. Moreira (1990, 1999) entende que, nessa perspectiva, o currículo é tido como algo que produz uma relação de gêneros, pois predomina a cultura patriarcal. Essa teoria critica a desvalorização do desenvolvimento cultural e histórico de alguns grupos étnicos e os conceitos da modernidade, como razão e ciência. Outra perspectiva desse currículo é a fundamentação no pós-estruturalismo que acredita que o conhecimento é algo incerto e indeterminado. Questiona também o conceito de verdade, já que leva em consideração o processo pelo qual algo se tornou verdade.

O silêncio, o silenciamento e invisibilidade foram percebidos sistematicamente nesta pesquisa, em relação às questões de gênero em seus alunos e alunas. Os professores disseram

não perceber diferenças de gênero. Conforme o entendimento deles, percebê-las seria uma forma de discriminação, pois todos devem ser tratados como iguais e normais. Várias perguntas relacionadas a gênero foram feitas, mas os professores encontravam estratégias para introduzir outros assuntos nas entrevistas (MARQUES, 1994). Inevitável neste sentido problematizar este silêncio, silenciamento sobre a não percepção das questões de gênero entre os seus estudantes, por parte dos educadores e, dessa forma, não seriam percebidas as "anormalidades". Há, no discurso destes professores e professoras entrevistadas, a invisibilidade das diferenças em nome da manutenção de uma possível "normalidade".

Ou seja, pensar sobre o silêncio e o silenciamento é reportar-se ao campo de estudos da análise do discurso que o silêncio é fundante, como nos diz Orlandi (2007, p. 14), porém tomá-lo como objeto de estudo não é tarefa fácil. Apreender sua opacidade e seu trabalho no processo de significação traz a responsabilidade de colocar-se entre o dizível e o indizível, entre o dito e o não-dito. Nesse sentido, a autora acredita que o mais importante é se compreender:

Há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras; o estudo do silenciamento nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do 'implícito' (ORLANDI, 2007, p. 11-12).

Orlandi (2007) destaca que não devemos pensar o silêncio como ausência, pois a linguagem só tem seu espaço a partir do silêncio. Um professor, ao invés de pedir a palavra, pede silêncio para que possa iniciar uma fala ou explicação. As palavras surgem do silêncio e o silêncio é necessário entre elas. É ele que produz as condições do significar. Ele é o real do discurso, ele é múltiplo. É no silêncio que as relações de poder podem ser significadas. Silêncio é poder. Destaca-se o silêncio, colocando-o em uma posição primordial e indissociado do discurso, mediador das relações entre linguagem, mundo e pensamento.

O silêncio dos professores e as formas utilizadas para falar pouco sobre gênero, segundo no artigo de Pavan (2013), estão ligados às suas concepções curriculares. Porém, na perspectiva teórica adotada neste artigo, isso não se deve ao sujeito professor como se ele fosse o autor de suas concepções. Os professores são os efeitos dos discursos, das representações que circularam (dimensão histórica) e continuam circulando em diferentes contextos formativos. Esse posicionamento também não se deve a uma suposta inabilidade de efetuar entrevistas ou falta de vontade dos professores para contribuir com a pesquisa, mas está articulado ao contexto cultural (heteronormal), ao contexto de formação para educação

em Sexualidade e Gênero (inicial e continuada) e às relações de poder presentes na relação entrevistador/entrevistado.

Portanto, a formação de professores (inicial e continuada) deve incluir as reflexões históricas e culturais sobre a construção das identidades de gênero para que as concepções naturalizadas e biologizadas possam ser borradas, construindo uma “[...] educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidade” (DUSCHATZKI; SKLIAR, 2001, p. 137).

7.3 Categoria - Projeto ou Programa Educativo – Discente

Apresentam-se, na categoria 14, artigos selecionados na base Scielo-Educa com descritores ES, OS, Sexualidade e Gênero. Esta categoria que é a mais abrangente, por isso dividimos em 3 subcategorias. Encontraram-se 3 artigos na sub categoria Gravidez, DSTS e AIDS como projetos ou programas educativos para alunas e alunos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Na subcategoria Sexualidade, foram selecionados 6 artigos e, na terceira subcategoria, Gênero, apenas 6 artigos. Os textos, a seguir, analisados, trazem em sua discussão projetos e ou programas educativos para alunos e alunas sobre as temáticas que mais acontecem nestes programas educativos.

Nesse sentido, aponta-se para uma retomada histórica de quando e como iniciou-se esta preocupação dos espaços educativos em proporcionar aos alunos e alunas uma possibilidade de informação, esclarecimentos e reflexões sobre as temáticas que se apresentam nas subcategorias elencadas.

A sexualidade é uma das dimensões do ser humano que, além dos aspectos reprodutivos e emocionais, envolve também elementos sócio-histórico-culturais. A sexualidade faz-se presente em todo o desenvolvimento físico e psicológico dos indivíduos, manifestando-se desde o seu nascimento até o momento da sua morte. Assim sendo, a sexualidade vai além do ato sexual em si, pois se encontra marcada pela história, cultura e ciência, igualmente como os afetos e sentimentos de cada sujeito.

De acordo com o PCNs (1998), os adolescentes estão cada vez mais cedo se deparando com novos valores comportamentais, relacionados com a afetividade e a vida sexual. Além de experimentarem rápidas mudanças em seus corpos, sentimentos e relações com a sociedade, também passam a se tornar responsáveis por sua saúde e bem-estar.

De uma maneira geral, os jovens estão em busca de uma identidade, entretanto, a insegurança, a influência dos meios de comunicação e as fantasias que se deparam no início

da prática sexual, associados com a pouca percepção de risco e limitada informação que têm sobre sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis (DST), coloca-os na condição de presa fácil das mais diferentes situações de risco como, o uso de drogas, gravidez precoce e indesejada, violência, DST/AIDS, evasão escolar e outros (FERREIRA; GALVÃO; COSTA, 2000; OSELKA, 2002).

No início, quando surgiu à necessidade da temática ser discutida, acreditava-se que os pais apresentavam resistências à orientação sexual no âmbito escolar, contudo, sabe-se que atualmente os pais reivindicam a abordagem do tema, não só reconhecendo a sua importância para as crianças e jovens, como também a dificuldade encontrada em falar claramente a respeito do assunto em casa (BRASIL, 2000).

Entende-se, nesta pesquisa, que a ES OS devem envolver os diferentes aspectos da sexualidade dos jovens, não devem se restringir aos aspectos das doenças, reprodução e gravidez como se sexualidade e suas manifestações ou vivências fossem sinônimo de problemas ou complicações para os jovens. Ao contrário do que muitos pensam, falar sobre sexualidade não estimula nem provoca a sexualidade precocemente, até porque ela está presente em toda a nossa vida, desde o nascimento. A sexualidade pode ser expressa em pensamentos, atitudes e nas relações afetivas e sexuais. A relação sexual é apenas uma das formas de expressão da sexualidade, e a adolescência é o momento em que a sua experimentação tem início. Já a adolescência pode ser um momento especial e conturbado da vida humana e é concebida como um período de transição entre a infância e a vida adulta. Este período é caracterizado por importantes modificações bio-psico-sociais (ABEASTURY & KNOBEL, 1992).

No entanto, também se enfatiza a importância do trabalho de prevenção na ES das DSTs e a AIDS. Entende-se que estes aspectos da ES marcam os tempos atuais, e devem exigir dos educadores uma postura inovadora, suscitando a participação, o diálogo aberto e franco, com meios didáticos adequados suficientes para favorecer o processo de ensino-aprendizagem no trabalho pedagógico e científico destas questões com a população em geral e, em particular, com a criança e o adolescente.

Desenvolver ações de prevenção voltadas para os jovens é uma prioridade para o controle de doenças, e a compreensão do contexto é fundamental no planejamento de intervenções educacionais para o alcance dessas práticas. A prevenção está intimamente relacionada à questão da vulnerabilidade, que não se restringe a comportamentos de riscos individuais, mas também aos fatores políticos e econômicos e sociais.

Percebe-se que, mesmo sendo a informação parte importante na educação sobre sexualidade e prevenção das DST/AIDS, a disseminação do conhecimento para promover o sexo seguro e sadio continua sendo ignorado e não tem conseguido provocar a mudança de comportamento desejada entre os jovens.

Porém, salienta-se neste estudo, a necessidade do reconhecimento que a sexualidade na educação é vinculada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar, associando-se às diferentes dimensões do ser humano envolvidas nesse aspecto. Portanto, o trabalho da orientação sexual dentro das instituições é da promoção da saúde das crianças. (BRASIL, 2000).

a) Gravidez, DST-AIDS

Foram encontrados 3 artigos que discutem projetos ou programas para trabalhar Gravidez, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e AIDs¹⁸. São eles: Altmann 2009, Alencar et al., 2008, Mano 2009.

Ao relacionar Programas ou projetos educativos para alunas e alunos nas escolas, depara-se sempre no sentido de um trabalho educacional preventivo. Desta forma, entende-se que O desenvolvimento da sexualidade é uma etapa fundamental na vida do ser humano. A disseminação da informação sobre o assunto é um dos elementos contribuintes para que alguns tabus sejam revistos e conseqüentemente seu exercício seja possível, saudável e seguro. Para isto, este debate precisa ser implementado mais amplamente na sociedade, em especial nas famílias, que encontram dificuldades para a discussão do tema com seus filhos adolescentes. Assim importante fornecer conhecimentos e informações sobre o corpo, a sexualidade, comportamento sexual e saúde sexual como um todo.

Embora a pesquisadora desta tese se posicione e defenda a educação sexual nas escolas de uma forma mais ampla, não apenas pelo viés biológico, anatômico funcional, ou ainda no plano de preventivo de doenças e contracepção, é inegável reformar a importância da educação e da prevenção nos aspectos que foram evidenciados nos estudos em Gravidez e DST-AIDS.

¹⁸ A AIDS é o estágio mais avançado da doença que ataca o sistema imunológico. A Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, como também é chamada, é causada pelo HIV. Como esse vírus ataca as células de defesa do nosso corpo, o organismo fica mais vulnerável a diversas doenças, de um simples resfriado a infecções mais graves como tuberculose ou câncer. O próprio tratamento dessas doenças fica prejudicado. Há alguns anos, receber o diagnóstico de aids era uma sentença de morte. Mas, hoje em dia, é possível ser soropositivo e viver com qualidade de vida. Basta tomar os medicamentos indicados e seguir corretamente as recomendações médicas. Saber precocemente da doença é fundamental para aumentar ainda mais a sobrevivência da pessoa. Por isso, o Ministério da Saúde recomenda fazer o teste sempre que passar por alguma situação de risco e usar sempre o preservativo.

O estudo do Ministério da Saúde (2012) ouviu 1.208 jovens com idades entre 18 e 29 anos em 15 estados do Brasil e constatou que quatro em cada dez jovens brasileiros acham que não precisam usar camisinha em um relacionamento estável, informa a pesquisa Juventude, Comportamento e DST/AIDS realizada pela Caixa Seguros com o acompanhamento do Ministério da Saúde e da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). Além disso, três em cada dez ficariam desconfiados da fidelidade do parceiro caso ele propusesse sexo seguro. O estudo ouviu 1.208 jovens com idades entre 18 e 29 anos em 15 estados (Rondônia, Amazonas, Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Goiás) e no Distrito Federal.

As mulheres correspondem a 55% da amostra e os homens, a 45%. Ao todo, 91% dos jovens entrevistados já tiveram relação sexual; 40% não consideram o uso de camisinha um método eficaz na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST) ou gravidez; 36% não usaram preservativo na última vez que tiveram relações sexuais; e apenas 9,4% foram a um centro de saúde nos últimos 12 meses para obter informações ou tratamento para DST.

Os dados mostram que os jovens brasileiros não têm conhecimento sobre doenças sexualmente transmissível e formas de infecção. Um, em cada cinco, acredita ser possível contrair o HIV utilizando os mesmos talheres ou copos de outras pessoas, e 15% pensam que enfermidades como malária, dengue, hanseníase ou tuberculose são tipos de DST. (Ministério da Saúde, IBGE, 2012). O estudo recomenda mais investimentos em conteúdos de qualidade sobre sexo e Aids na internet; programas sociais que tenham a juventude como público-alvo e que envolvam a família dos participantes; capacitação de professores sobre temas relacionados a DST e AIDS; e informação sobre o aumento da vulnerabilidade em relação ao sexo seguro quando jovens fazem consumo de álcool.

Os artigos analisados trazem a temática Gravidez, DST-AIDS em cursos ou programas educativos para discentes nas escolas: Altman (2009), Alencar et al., (2008) e Mano (2009), discutem sobre uma proposta pedagógica de educação sexual para estudantes. Altman (2009) apresenta dados de uma pesquisa etnográfica desenvolvida entre agosto de 2002 e julho de 2003 em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, onde foram feitas observações e entrevistas. A educação sexual era realizada na disciplina de Ciências e dentro do Núcleo de Adolescentes Multiplicadores. O autor aponta uma contrariedade no projeto de ES: ao desenvolver a educação sexual a partir do tema reprodução, gravidez e DSTs, estes temas acabavam sendo enfatizados, quando é justamente a ocorrência da gravidez entre adolescentes

que diversas políticas públicas querem ampliar, para outras dimensões. Ou seja, evitar a gravidez como assunto principal a ser evidenciado com os adolescentes.

Além do processo reprodutivo em si e dos modos de preveni-lo, a escola ensinava sobre a precocidade da gravidez na adolescência, apresentando ideais de maternidade e paternidade. As intervenções escolares buscavam desenvolver nos(as) adolescentes um sentido de "responsabilidade" em torno das relações sexuais, buscando mudar ou adequar os dispositivos que estruturam os comportamentos preventivos. No entanto, as informações sobre métodos anticoncepcionais, não raro, estavam ligadas ao mundo adulto, permanecendo distante dos adolescentes e sugerindo não reconhecimento da sexualidade adolescente.

Tratando-se de uma proposta pedagógica de educação sexual para estudantes, Alencar et al., (2008) fundamenta-se em algumas premissas contidas na concepção de Paulo Freire, visando atender adolescentes de uma comunidade carente do interior paulista. A partir dos questionamentos iniciais levantados pelos jovens, foram realizados quatro encontros focando questões sobre sexualidade, anatomia e fisiologia humana, métodos anticoncepcionais e DST/Aids.

As conclusões foram que, com a realização desse trabalho, os jovens tiveram oportunidade de participar de um processo educativo que possibilitou, pelo resgate de suas próprias experiências e crenças, a reflexão sobre sua autonomia na vivência de uma sexualidade saudável, respeitando a si próprio e ao outro.

Analisando os artigos acima descritos, Altman (2009) e Alencar et al., (2008) observam concepções diferentes dos programas de ES para jovens, no que se trata da postura teórica/metodológica sobre estes temas. Ambos focaram em temas sexualidade, anatomia e fisiologia humana, gravidez, métodos anticoncepcionais e DST/Aids. Ocorre que, diferentemente de programa para ES para jovens, Altmann (2009) analisa a ênfase do discurso da sexualidade com viés biológico-reprodutivista. Ou seja, o Programa preconiza que a sexualidade diz respeito mais as questões de evitar a gravidez, como se este fosse o aspecto mais preponderante em se referir à sexualidade dos adolescentes.

Esse modo de educar para a sexualidade contraria o que dizem as indicações dos PCN's (1998, p.299) sobre orientação sexual, "a escola deve abordar diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a construir um ponto de auto-referência por meio da reflexão".

A proposta dos PCN's sugere uma ação pedagógica que estimule a reflexão e auto-formação do educando, tendo em vista que este trabalho é um complemento da educação familiar recebida pelo aluno. Nos objetivos gerais, os PCN's pontuam que a finalidade do

trabalho de orientação sexual é: [...] Contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade sendo capazes de: [...] respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade; compreender a busca de prazer como um direito; conhecer seu corpo; valorizar e cuidar da sua saúde; identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes; identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos dos outros; proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores, evitar uma gravidez indesejada; tomar decisões responsáveis a respeito da sexualidade (BRASIL, PCN's, 1998, p.311).

O trabalho de orientação sexual, proposto pelos PCN's, sugere uma superação das formas tradicionais, entre as quais a sexualidade era orientada unicamente para as funções reprodutivas e remoção dos desejos, tolhendo os comportamentos sexuais. Nesta nova concepção, a orientação sexual considera a busca do prazer, os sentimentos e desejos como parte integrante desse processo, valorizando a auto-formação e os direitos individuais, bem como o respeito à diversidade e as expressões sexuais.

O artigo apresentado por Mano (2009), por sua vez, propõe também, em seu estudo de pesquisa a partir das indicações dos PCNs (1998), a formação dos professores e a construção de materiais educativos adequados para a ES de crianças e adolescentes nas escolas. Enfatiza que a ES pode acontecer de forma transversalizada no currículo. A partir destas proposições, o autor do artigo analisa a criação do Museu da Vida, COC (Casa de Oswaldo Cruz/Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz), sendo que este desenvolveu o multimídia "Amor e sexo: mitos, verdades e fantasias". O artigo apresenta a avaliação do produto efetuada por 36 alunos do Ensino Médio de escolas públicas do Rio de Janeiro, que participaram do projeto sobre.

A avaliação permitiu identificar o multimídia (Caderno de Perguntas) como recurso educativo, capaz de promover o tema sexualidade em situações de aprendizagem. A avaliação do recurso, por parte do autor do artigo, mostrou-se como espaço de interlocução interessante entre os jovens, permitindo troca anônima de dúvidas e ideias, e alimentando um banco de dados que pode permitir aos professores e pesquisadores conhecerem melhor o pensamento dos adolescentes.

Pode-se entender nesta análise que a proposta da multimídia como forma de ES, na avaliação dos participantes, mostrou-se eficaz, pois estudos empíricos que ressaltam a eficiência da mídia como uma tecnologia instrucional (BARON; ORWIG, 1995), tecnologia de multimídia interativa, parecem ser capazes de melhorar o processo de aprendizagem na educação, desde a tão das taxas de retenção até à diminuição do tempo necessário para a

aprendizagem. Um dos mais impressionantes aspectos do raciocínio humano é a habilidade de se deslocar de um pensamento para outro.

O uso da mídia possibilitou nos jovens da pesquisa a possibilidade de se colocarem de forma mais aberta, pois, não tendo a presença do educador fisicamente, olho a olho, a possibilidade da expressão de suas questões e angústia sobre sexualidade, é mais livre e desprendida de censuras ou inibições.

Concorda-se com Valente (2002) entendendo que os educadores, via de regra, abordam o tema sexualidade trabalhando conteúdos básicos como, por exemplo, a caracterização dos órgãos sexuais femininos e masculinos, os sintomas de algumas DST e a utilização de preservativos nas relações sexuais. A estratégia é conduzir o aluno e professor a uma discussão superficial sem aprofundar a linearidade e a verticalidade sobre o entendimento efetivo do ser sexual para a sexualidade educacional. Para Weeks (1999, p. 40), a sexualidade é uma construção social, “uma invenção histórica, a qual, naturalmente, tem bases nas possibilidades do corpo: o sentido e o peso que lhe atribuímos são, entretanto, modelados em situações sociais concretas”.

Nesse sentido, quando se entende o que pode ser programas educacionais para jovens em ES ou OS, dirige-se ao que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) definem, ou seja, que a Educação Sexual nas escolas deve ser integrada as outras disciplinas de forma geral e amplificada, colocando o educador como o principal agente da execução do processo.

Pode-se seguir na direção do que defende a Moizés e Breno (2010), de que o professor que tratar deste tema com seus alunos e alunas não precisa ser um especialista em Educação Sexual, mas um profissional devidamente informado sobre a sexualidade humana que reflita sobre ela, sendo capaz de criar contextos pedagógicos adequados e selecionar estratégias de informação, de reflexão e de debate de ideias, [...] atualizar seus conhecimentos de forma a ensinar a pensar, tornando-se um mediador do conhecimento. Esse estudo demonstra que a evolução da informação, do conhecimento e dos recursos tecnológicos e das mídias digitais, podem também terem a finalidade de serem utilizados nas temáticas que constituem a Educação Sexual nas instituições educacionais.

b) Sexualidade

Os artigos a seguir analisados trazem a temática Sexualidade em cursos ou programas educativos para trabalhar Sexualidade com discentes nas escolas. Foram encontrados 6 artigos mais específicos sobre este tema. Salienta-se, neste sentido, que esta subcategoria foi assim elegida, pois estes estudos focaram mais suas análises em como foi tratado e tema

Sexualidade em programas ou projetos educativos para discentes em diferentes níveis educacionais: Rufino, 2013; Altmann, 2007; Grott, 2011; Teixeira, 2011; Leão, 2014; Savegnago, 2013.

A sexualidade, também defendida como temática a ser discutida nas escolas através de programas ou projetos de ES, envolve componentes amplos e complexos. Ou seja, proposta de ES ou OS nas escolas, considera a sexualidade nas dimensões biológica, psíquica e sociocultural, portanto está intimamente ligada à formação integral do indivíduo. Não se pode negar que a abordagem do tema sexualidade provavelmente seja um dos aspectos mais difíceis de lidar, tanto pelos pais, como pelos profissionais da educação e saúde, pois implica trabalhar com dificuldades pessoais e informações inadequadas ou insuficientes.

Entende-se neste estudo que muitos pais e educadores restringem o tema ao seu aspecto biológico, no entanto, essa postura ligada apenas à reprodução ou mesmo ao risco que o adolescente se expõe de acordo com seu comportamento não correspondem às necessidades do jovem, uma vez que os aspectos como afetividade, envolvimento e prazer fazem parte do universo que o jovem vivencia nesta fase de vida. A sexualidade não se limita à natureza biológica do sexo, vai muito além, envolvendo uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas. Já o sexo é a denominação do nosso aparato biológico, anatômico, que nos diferencia entre homens e mulheres (WEEKS, 2001).

O artigo de Rufino (2013) trata de um estudo descritivo e transversal com 242 alunos matriculados no internato em medicina de duas universidades públicas e duas faculdades privadas em Teresina, Piauí. A pesquisa buscou entender qual foi a formação que estudantes de medicina tiveram ao longo de seus estudos para o tema Sexualidade na formação de médicos. Foi aplicado questionário semiestruturado para conhecer como a sexualidade humana foi ensinada nos cursos médicos.

A taxa de resposta ao questionário foi de 86,3%. O ensino da sexualidade foi identificado por 95,2% dos alunos em algum momento do curso. As disciplinas que mais falaram sobre o assunto foram: ginecologia (91,9%), psiquiatria (55,3%), psicologia médica (30,6%) e urologia (24,1%). A sexualidade foi tema de aula em apenas 8,4% dos relatos, mas foi comentada em outras aulas, como: câncer (70,9%), aborto (67,5%), DST e HIV/Aids (67%). Quando o docente falou sobre sexualidade, enfatizou as disfunções sexuais (84,1%), com menor evidência para homossexualidade (50%) e direitos sexuais e reprodutivos (40,6%). Os alunos apontaram influências positivas do ensino da sexualidade na graduação (96,1%). Esses dados indicam que a sexualidade foi ofertada com destaque para a discussão

de aspectos biológicos e de doenças associadas à sexualidade, com menor ênfase na construção social do tema e orientação sexual.

Em relação à análise deste estudo que se propôs a investigar qual foi a formação em Sexualidade promovida em cursos de formação de médicos em uma capital de um estado no norte do Brasil. O estudo publicado na página do Conselho Regional de Medicina de Tocantins (CRM-TO) investigou em quais as disciplinas o assunto Sexualidade encontrava-se fazendo parte do currículo de formação de médicos nestas instituições de ensino superior pesquisadas, O artigo discorre sobre a formação curricular dos cursos de graduação em medicina. A autora demonstra que historicamente os currículos para a formação de médicos no Brasil não cuidam do ensino da sexualidade humana, a atenção está quase sempre voltada para os aspectos da anatomia e fisiologia do aparelho reprodutor masculino e feminino, gestação e aspectos clínicos-epidemiológicos das doenças sexualmente transmissíveis. Sexualidade era considerada um bloqueio entre professor e aluno, traduzindo a dificuldade de ambos em lidar com o assunto (GAMA, 2017)

Em geral as faculdades de medicina não preparam seus alunos para conhecimento técnico de questões concernentes à sexualidade humana – que constituem queixas espontâneas bastante frequentes nos consultórios. Convém salientar que os próprios estudantes e profissionais, como as pessoas em geral, reconhecem e exercem suas sexualidades e, sendo da área de atuação da saúde, poderiam estar mais receptivos e sensibilizados para abordar com seus pacientes as questões de ordem sexual.

Há outro aspecto a ser considerado na avaliação dessa questão: é muito frequente o paciente não relatar sua dificuldade sexual, e um médico que se sinta inibido ou que não tenha desenvolvido habilidade para questionar sobre a sexualidade do seu paciente, pode comprometer o atendimento. Quando isso ocorre, o profissional não terá desempenhado sequer o papel de triar as queixas do paciente e, desta forma, não terá sido capaz de obter do paciente sua queixa principal.

Quando Freud afirmou, pela primeira vez, que, mesmo crianças pequenas possuíam sexualidade, causou certo repúdio na comunidade científica de sua época, e muitos anos se passaram até que suas observações pudessem ser aceitas com menos constrangimento.

De acordo com Freud (2006), a sexualidade nos acompanha desde o nascimento até a morte. Ao publicar seu primeiro estudo sobre a sexualidade infantil, Freud (2006) chocou a sociedade de sua época que possuía uma ideia da não existência de sexualidade nesta faixa etária. Neste trabalho, o fundador da psicanálise expõe que, desde seu nascimento, o indivíduo é dotado de afeto, desejo e conflitos.

Outros pesquisadores seguiram-se a Freud no estudo da sexualidade humana, ampliando a dimensão do seu conhecimento. Dentre estes Kinsey (1948, 1954) que efetuou pesquisas as quais revelaram que o comportamento sexual de homens e mulheres apresenta um repertório muito mais variado do que aquele anteriormente admitido, sem que a variabilidade necessariamente configure distúrbio nesse campo. Kinsey iniciou uma série de pesquisas sobre o comportamento sexual dos norte-americanos, que culminou com a publicação de obra absolutamente revolucionária para a época, o livro "Sexual Behavior in the Human Male", seguido alguns anos depois pelo "Sexual Behavior in the Human Female", que revolucionaram a até então aparentemente conservadora sociedade norte-americana (VITTIELO, 1998).

As dificuldades inerentes ao estabelecimento de uma vida sexual saudável, sempre estiveram presentes, indistintamente a médicos, pacientes e aos diversos grupos sociais, e a subjetividade. As descobertas de Freud foram novamente se fechando ao estudo científico que foi pouco a pouco sendo incorporado pela medicina: quer sob a alegação explícita de que Freud não fazia ciência, porque “apenas descrevia o resultado de suas observações clínicas”, quer diante da dificuldade implícita que muitos médicos possuem de se reconhecerem como pessoas, as quais padecem das mesmas necessidades e angústias que seus colegas, clientes e alunos.

Considera-se, portanto, fundamental o estudo da sexualidade nas faculdades de medicina. Oportunamente, o estudante poderá, há um tempo, reconhecer o modo como tem desenvolvido sua vida sexual – e dar a si mesmo a atenção e o encaminhamento que suas descobertas indicarem – e identificar as dificuldades sexuais de seus pacientes, independentemente da especialidade médica que escolher.

A partir das colocações do texto do CRM-TO, inevitável não se fazerem algumas ponderações em relação à sexualidade humana e como esta possui uma importante inscrição nos aportes teóricos do século XX. A sexualidade foi marcada por uma crescente interferência da medicina neste domínio. Por um lado, por intermédio do desenvolvimento das tecnologias reprodutivas (contraceptivas e conceptivas) que conferem às sexualidades não conjugais novo estatuto; por outro, como descrito por Foucault (1977), por uma “imensa vontade de saber” sobre ela, na psicanálise e em outras disciplinas correlatas: pedagogia, demografia, ciências sociais.

Durante este século, consolida-se um modelo de controle social denominado por Foucault (1977) de biopoder, que tem, nas práticas e no discurso da medicina e daquelas disciplinas, peças fundamentais. Este modelo é marcado por um forte investimento político na

vida, na “qualidade” das populações, na reprodução individual e coletiva, sendo o domínio da sexualidade aquele que permite articular esses dois planos da reprodução. Mas a novidade do biopoder é que ele não atuará principalmente pelo controle repressivo da sexualidade e pela reafirmação da aliança e do casamento, mas pela incitação aos prazeres, pela valorização do desejo e das sensações, através de uma “explosão discursiva sobre o sexo”. Essa “vontade de saber”, por outro lado, torna a sexualidade no século XX, objeto de estudos empíricos focalizando o comportamento sexual, cujo marco são as pesquisas sobre o comportamento sexual masculino e feminino da população americana realizadas por Kinsey (1948, 1954). (LOYOLA, 2003).

Essa abordagem sobre o comportamento sexual representou uma ruptura com os estudos de sexologia clínica do fim do século XIX e início do século XX, focalizados sobre os “desvios sexuais” (ELLIS, 1936; KRAFFT-EBING, 1965), e com aqueles fundados sobre a moral religiosa, a medicina ou a criminologia (LANTERI-LAURA, 1979; TRILLING, 1948). Novos estudos empíricos sobre a sexualidade se seguiram após o relatório Kinsey (GAGNON; SIMON, 1973), mas é somente com o advento da AIDS, na década de 80, que eles se multiplicam significativamente (COXON et al., 1990; MS/CEBRAP, 1996; NORC, 1989; POLLAK; SCHULTZ, 1991; SPIRA et al., 1993; WELLINGS et al., 1994). Esses estudos, em sua maioria de inspiração epidemiológica, se deram por um lado para contribuir, para explicitar certos aspectos da sexualidade contemporânea; de outro, tendem a reduzi-la à sua dimensão puramente comportamental, reforçando as categorias naturalizadas das explicações biomédicas sobre a sexualidade.

Em acordo com as orientações dos PCNs (1998), a sexualidade humana extrapola uma dimensão biológica e corporal. A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental das pessoas. Manifesta-se desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento humano, sendo construída ao longo da vida. Além disso, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se, com singularidade em cada sujeito.

Indissociavelmente ligado a valores, o estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas, como Educação, Psicologia, Antropologia, História, Sociologia, Biologia, Medicina e outras. Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade, entendida de forma bem mais ampla, é expressão cultural (PCNS, p.295. 1998).

A OMS (Organização Mundial da Saúde, 2011) declara que se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico.

Grott (2011) apresenta o relato de experiências de trabalhos de monitorias de acadêmicas de Psicologia e Biomedicina, os quais versavam o oferecimento de oficinas e projeto de sexualidade em duas escolas públicas de São Miguel do Oeste, SC. O objetivo desse trabalho foi verificar o conhecimento de alunos sobre sexualidade e das vivências da sexualidade na adolescência, além de promover discussão e reflexão a respeito de aspectos envolvidos na sexualidade, como o uso de métodos contraceptivos, as DSTs, as relações de gênero, os mitos sexuais e a gravidez na adolescência. Foram realizadas intervenções com 3 turmas do 5º e 7º anos do Ensino Fundamental.

Este estudo também buscou investigar a importância da inclusão de trabalhos referentes à sexualidade na escola. Foram empregados como recursos: dinâmica de grupo, jogos didáticos, vídeos educativos e palestras. Os adolescentes participavam das oficinas trazendo exemplos, discutindo e perguntando sobre suas dúvidas. Foi possível perceber, ao final desse processo, um aumento no nível de informações dos adolescentes participantes, favorecendo, assim, a adoção de práticas de comportamento preventivo e a reflexão e desmistificação da sexualidade.

Grott (2011) discorre também sobre a dificuldade que professores nas escolas têm de falar sobre a temática de sexualidade. Nas conclusões, constatou-se que a escola passou a ser considerada importante fonte de informações pela maioria dos adolescentes, porém, poucos foram os que recorreram ao professor para obter informações pessoais, pois expressavam que sentiam liberdade de conversar abertamente sobre o tema, apenas durante os encontros com as monitoras. Dessa forma, todos avaliaram como positivo o trabalho desenvolvido durante o projeto *Transando Saúde* e o curso *Sexualidade e Relações Humanas na Adolescência*. Isso sugere dificuldade dos professores para a individualização de atendimento na escola e/ou adequada confiança no relacionamento com os pais. A escola deve refletir sobre o limitado poder de influenciar o comportamento dos jovens no campo da sexualidade e desenvolver novas capacitações para que os professores estejam aptos a trabalhar questões relacionadas à sexualidade que surjam durante as aulas.

Nas observações dos professores, da pesquisa de Grott (2011) é relatado que os adolescentes costumam expressar-se por meio de piadinhas. A professora e o professor que não souberem lidar com isso, tornarão o tema um tabu e os adolescentes não terão coragem

para tirar suas dúvidas na escola, passando a estar vulneráveis a receber informações errôneas nas ruas, uma vez que a comunicação com os pais também não ocorre como deveria.

Tal como em outros estudos analisados como, por exemplo, o que analisa programas e conhecimentos pedagógicos de docentes para trabalhar ES ou OS nas escolas, dados revelam a dificuldade no trabalho com ES, bem como na categoria denominada programa educativo para discentes sobre ES ou Os. Diversos estudos demonstram as também dificuldades quanto à falta de conhecimento, silenciamentos e dificuldades dos educadores em lidar com as temáticas de Sexualidade tais como: (SILVA, 2006; SANTOS, 2011; SANTOS, 2014; ROSSI, FREITAS, 2014; VILAÇA, JENSEN, 2014; BORGES, 2008; ALMEIDA; ALBUQUERQUE, 2010).

O ensinar sobre sexualidade também deve ser reavaliado, pois ensinar este tema pode tomar um caráter formal metódico e sistemático. Dar aulas de sexualidade em forma de palestras pontuais não fazem o mesmo efeito, porque chegam prontas, muitas vezes, no formato e conteúdo daquilo que se pensa ser melhor para este assunto. Ou seja, um conhecimento verticalizado, que talvez não corresponda aos interesses destes alunos. Também se entende que não depende somente dos professores, mas também da equipe escolar como um todo que devem estar preparados para enfrentar e dialogar sobre assunto emergentes ao mundo de crianças e adolescentes. Para estes momentos, é necessário que haja estudo anteriormente a estes episódios, sendo que a escola possa criar momentos de reflexão sobre temas como sexualidade e um bom projeto sobre educação sexual (CASTRO, 2009).

Para Sayão (1997), os professores nem sempre estão preparados para dialogar, mediar sobre a educação sexual. O assunto nunca é debatido, somente se fala com os alunos sobre educação sexual quando surge alguma dúvida na sala de aula, o que, muitas vezes, é interpelada pelo professor como “fora de hora”, ou seja, silenciada. Ou quando isso acontece, o professor responde desajeitadamente de acordo com sua experiência de vida sobre o assunto. Ocorre que esta atitude pode ter um resultado no sentido que a resposta poderá ser oferecida de outra forma, por outro que nem sempre será a melhor pessoa para dialogar sobre a temática em questão.

Entende-se que a atuação como educador na Educação Sexual não é tão simples como possa parecer, e que não basta ter recebido uma “preparação” prévia, um curso ou programa de formação. Para alguns, não basta nem mesmo estar num grupo e ter um preparo técnico. Parece que as dificuldades para lidar com esta temática vão muito no sentido de um caráter emocional, subjetivo, mesmo quando a dificuldade possa ser apenas técnica, relacionada à escolha de estratégias de ensino (FIGUEIRÓ, 2006).

Em relação às questões de caráter mais subjetivo que os educadores e educadoras apresentam para tratar com seus alunos a temática da sexualidade, os PCNs (1998) referem que é necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema.

Os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada. "A formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual" (BRASIL, 1998, p.303).

No que se propõe em relação à formação de professores, muitos cursos de licenciatura não têm uma disciplina específica que ensine a trabalhar educação sexual. Na maioria das vezes, o educador recorre a sua experiência pessoal para falar sobre sexualidade e, quando este percebe que sua própria sexualidade na fase de maior expansão e curiosidade também foi reprimida, não consegue ajudar os seus educandos de forma benéfica e acaba por reprimi-los também (CASTRO, 2009).

Em seu estudo, Nunes (2005) colaborando na análise do artigo de Grott (2011) descreve que a abordagem da sexualidade não é simples, pois existe "certo estranhamento do sujeito humano com sua própria sexualidade" (p.13). Historicamente a sexualidade encontra-se envolta em valores morais, que são determinados ou determinantes de comportamentos, usos e costumes sociais que estão relacionados a mais de uma pessoa. A sociedade, de uma forma geral, reprime este assunto. Ocorre que vivemos num ambiente "sexualizado" que torna necessária uma reflexão sobre sexualidade humana, pois ela faz parte de toda nossa vida cotidiana. Nunes (2005) focaliza seus estudos, no sentido que nas últimas décadas ocorreram transformações intensas na compreensão e na vivência da sexualidade e estas se refletem nos valores, nos comportamentos, na linguagem, no modo de vestir, nas músicas, nos filmes, bem como nos relacionamentos, entre outros...

Na mesma categoria de programas de formação discente para trabalhar sexualidade, encontra-se o estudo de Teixeira (2011). Esse apresenta uma pesquisa do tipo survey realizada em 2009 junto a 2.282 estudantes de ambos os sexos cursando as três séries do ensino médio em três cidades do interior do Oeste Paulista (Assis, Presidente Prudente e Ourinhos). O

instrumento de coleta de dados foi um questionário autoaplicável e anônimo com 131 questões.

Reflete-se, nesse sentido, sobre o quanto os participantes da pesquisa reproduzem e reforçam, no espaço escolar, os discursos hegemônicos de controle das sexualidades pautados na tentativa de fazer prevalecer a heterossexualidade como a única forma de inteligibilidade sexual, em detrimento de outras formas de manifestação da sexualidade. Discute-se como a homofobia e os dispositivos de controle social das sexualidades (re)produzem preconceitos e estereótipos, resultantes em vulnerabilidades que os adolescentes não-heterossexuais apresentam, tais como: vitimização homofóbica, isolamentos sociais e afetivos, e ideias e em tentativas de suicídio.

O estudo de Teixeira (2011), mostra que o invariante foram as discriminações, as violências homofóbicas e as injúrias que são perpetuadas nos valores e discursos dos adolescentes em situação escolar e familiar, demonstrando a institucionalização da homofobia como prática regulatória da construção social e psicológica de gêneros e identidades sexuais. Destaca-se quão importante é, para a escola, apropriar-se de meios de desconstrução das normativas heterocentradas, visando preservar os direitos e a cidadania de pessoas que não se identificam aos modelos vigentes da heterossexualidade.

Quando se trata de problematizar nos espaços escolares, o que se denomina aqui de Diversidade Sexual e suas condições de manifestação nesses espaços, sabe-se que as dificuldades se redobram. Desta forma, direciona-se à concepção de diversidade sexual aos aportes teóricos de analisar sexualidade como a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais. Louro (2010) destaca que as sexualidades não estão dadas e nem acabadas, sendo construídas ao longo da vida.

Na mesma linha de entendimento, do estudo de Teixeira (2011), segue-se discorrendo que a sexualidade pode ser um conjunto sobreposto do biológico, das crenças, das ideologias, dos desejos, dos afetos, das manifestações e práticas sexuais, fatores esses amplamente configurados por aspectos sociais e culturais. Assim, as identidades, tanto as identidades de gênero quanto as identidades sexuais não são fixas e estão sempre em construção, através das formas pelas quais os sujeitos vivenciam sua sexualidade (com relações homossexuais, bissexuais, heterossexuais e tantas outras existentes). “Dessa forma, a sexualidade também é plural, o que implica afirmar a inexistência de um único modo correto estável, desejável e sadio de vivenciá-la” (GOELLNER, 2010, p. 76).

A escola, seus alunos e suas alunas vivem estas diferentes construções sexuais de forma muitas vezes oculta, silenciada, numa tentativa de tornar invisível, o que provoca efeito

contrário, no sentido de gerar exclusão, preconceitos e discriminação. A invisibilidade torna-se cada vez mais visível. Assim a escola, enquanto instância educadora, desempenha um papel fundamental também nestas construções das identidades dos indivíduos, e é também na escola que esses se deparam com outras práticas discursivas nas quais suas próprias identidades são re-experenciadas e reposicionadas (MOITA LOPES, 2002).

É necessário que a escola assuma o compromisso de estimular a compreensão e o respeito pela diversidade humana. Todavia a escola, ao chamar a atenção para que se esteja atentos e atentas a essa diversidade, toma muitas vezes uma posição contrária, ao enfatizar que, de maneira geral, questões em relação ao gênero e a sexualidade "são abafadas ou, quando mencionadas, não raras vezes, são referidas a partir daquilo que é representada como sendo normal, desejável e aceitável" (GOELLNER, 2010, p. 76).

Nas respostas dos alunos e alunas que participaram do estudo de Teixeira (2011, p. 726), fica evidente que o autor do artigo refere "a institucionalização da homofobia como prática regulatória da construção social e psicológica de gêneros e identidades sexuais". E ainda conclui destacando "quão importante é, para a escola, apropriar-se de meios de desconstrução das normativas heterocentradas, visando preservar os direitos e a cidadania de pessoas que não se identificam aos modelos vigentes da heterossexualidade".

Torna-se urgente que as situações de desigualdade no ambiente escolar devam ser abordadas pelas equipes das escolas, tendo em vista a criação de condições de equidade de acesso e aprendizagem. Estudo promovido demonstra que em escolas, onde há atitudes preconceituosas, o desempenho médio e não apenas daqueles que são alvos desta prática, em português e matemática é menor. Dessa forma, o preconceito, em geral, não atinge apenas um grupo, ele afeta a todos. As Conclusões são do estudo do MEC e da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas/USP sobre Diversidade na Escola, 2012.

O estudo aponta que, no caso de alunas e alunos do grupo LGBT, é preciso superar a visão normatizadora e homogeneizadora, que preconiza que os diferentes devem se adaptar às regras e conceitos de "normalidade". Ou seja, um único modelo considerado normal heteronormativo. A escola faz muitas vezes com que o diferente passe a ser tratado artificialmente como igual, num tipo de postura que dá suporte, ainda hoje, às falas de educadores que reconhecem a existência de discriminações, mas acreditam que o silêncio é melhor, mais protetor, para evitar que os preconceitos apareçam. Porém, o efeito acaba sendo o contrário, pois o silêncio cria a impressão de que as diferenças não existem, mascarando e reforçando as desigualdades em nome de uma suposta normalidade.

Esta condição de professoras e professores tratarem as diferenças ao longo dos tempos, faz remeter ao ideal de homogeneização em outras categorias sociais que levavam a crer que, os/as estudantes negros/as, indígenas, transexuais, lésbicas, meninos e meninas deveriam se adaptar às normas, e à normalidade.

Uma situação comum em tempos atrás seria, por exemplo, os comportamentos dos ditos “anormais” (ser canhoto, por exemplo) levariam os “desviantes” à integração ao grupo, sem considerar a diferença, forçando muitas vezes a uma condição de direita na escrita, passando da minimização à eliminação das diferenças (defeitos). E o que seria normal? Ser homem-macho? Ser mulher feminina? Ser negro quase branco? Ser gay sem gestos “afetados”? Espera-se que o discriminado se esforce e adapte-se às regras para que ele, o diferente, seja tratado como “igual”. Nessa visão, “se o aluno for eliminando, suas singularidades indesejáveis, será aceito em sua plenitude” (CASTRO, 2006, p. 217).

Castro (2006) enfatiza que, quando a escola não oferece possibilidades concretas de legitimação das diversidades, nas diferentes situações vivenciais e de aprendizagem na escola, o que resta aos alunos e às alunas é a luta diária para adaptarem-se ao que esperam deles e delas. Ou seja, a condição de se conformar com o status de “desviante”. Mas se, ao invés de adaptarem-se, o dito “desviante” pode reagir aos xingamentos e às piadinhas e, será considerado e rotulado ao grupo dos indisciplinados. O abandono da escola, a depressão e, por vezes, até o suicídio acabam excluindo esses estudantes dos espaços escolares.

O artigo de Leão (2014) propõe mostrar as contribuições da educação sexual, em âmbito escolar, como forma de mitigar os efeitos da mídia, que acarreta, por vezes, a erotização precoce da criança. Para tanto, possuindo um caráter bibliográfico e empírico, o autor aponta alguns aspectos da sexualidade na infância, revelando, juntamente, as problemáticas trazidas pelos artefatos midiáticos, sobretudo para a formação da criança, quando abordam assuntos sexuais. Nesse sentido, enfatiza o papel da educação sexual, para um pensar mais reflexivo acerca dessa temática.

O estudo, acima apresentado, organiza-se da seguinte maneira: em um primeiro instante, apontaram-se aspectos importantes para se entender a sexualidade na infância, relacionando este conceito ao contexto social de cada momento histórico. Posteriormente, discorre sobre a sexualidade propagada pela mídia, em entrevistas com educadoras da EI de uma escola infantil, descortinando os problemas acarretados quando a criança se torna o objeto desses meios de comunicação de uma forma nefasta, incorrendo na erotização infantil. Por fim, destaca o papel relevante da educação sexual escolar, direcionada às crianças, diante

das influências negativas da instância midiática, salientando as contribuições de tal prática de ensino para a construção de um pensar mais reflexivo deste a infância.

Seguindo a análise de Leão (2014), esse problematiza uma importante situação que está na condução cada vez maior das crianças ao universo dos diferentes artefatos midiáticos que invadem o universo infantil. Estes artefatos, no entendimento do autor neste artigo, vão tornando o mundo da infância como um período da vida aligeirada e precocemente erotizada.

É a partir dos estudos do historiador Ariès (1981) sobre a infância, com os achados de sua iconografia, que este estudioso traz a ideia de que a categoria Infância é uma invenção da modernidade. O conceito de infância vai ao longo da história sendo atribuídos a diferentes significados e interpretações. Uma das principais contribuições de Ariès foi mostrar que a ideia, em torno do conceito de infância, foi construída social e historicamente. A criança era entendida como um ser pequeno, na sua concepção biológica e natural, não havia um sentido um significado, social, um mundo próprio.

O advento do surgimento da escola e a concepção contemporânea de infância deram seus primeiros passos com a escolarização da infância. Essa instituição surgiu para abrigar esses pequenos seres frágeis e inocentes e, ao mesmo tempo, educá-los e moralizá-los de acordo com as regras da sociedade.

No fim do século XVIII, o ciclo escolar era bastante semelhante ao do século XIX: quatro ou cinco anos no mínimo. A criança, enquanto durava sua escolaridade, era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva, e essa disciplina separava a criança que a suportava da liberdade do adulto. Assim, a infância era prolongada até quase toda a duração ciclo escolar (ARIÈS, 1981, p. 191).

Postman (1999) também revela, em seus estudos, que o desaparecimento da Infância demonstra o início do declínio da infância na contemporaneidade. Esse autor indica que o período compreendido entre 1850 e 1950 representa o ponto máximo da infância. Defende a ideia de desaparecimento da infância e faz uma crítica às mídias com relação à facilidade com que essas permitem o acesso da criança ao universo adulto.

O estudo traz a discussão que reforça a análise de Leão (2013), ou seja, que a inocência atribuída à criança se perde na medida em que ela passa a conhecer o universo proibido dos adultos. Coloca a televisão e o seu acesso universal e muitas vezes irrestrito com um efeito devastador e sedutor ao mundo infantil. As crianças têm acesso contínuo às mais variadas informações através dos meios de comunicação e do convívio familiar. A representação de pureza e ingenuidade, suscitada pelas imagens infantis veiculadas pela mídia, tem sido substituída nos tempos atuais, por outras extremamente erotizadas. A

sociedade atual é a síntese entre crianças descobertas como consumidoras e, ao mesmo tempo, como objetos a serem consumidos (POSTMAN, 1999).

A imersão da criança no mundo adulto gera a possibilidade de uma infância adultizada e erotizada, alterando a construção das identidades de gênero e identidades sexuais das crianças. A relação dos meios de comunicação com as crianças apresenta uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que são veiculadas imagens erotizadas das crianças, também são produzidas campanhas condenando qualquer tipo de relação sexual envolvendo um adulto e uma criança.

Os jogos, as brincadeiras, o faz de conta na educação infantil são as maiores possibilidades de serem aproveitados pelos educadores como fontes de pensamento crítico dos papéis sexuais na atualidade, o que parece fundamental para o desenvolvimento pedagógico e humano do indivíduo em processo de aprendizado. Portanto, a partir das manifestações da criança na escola ligadas à sexualidade, juntamente com a possibilidade de erotização infantil, desencadeada, sobretudo, pelos artefatos da mídia, defende-se uma abordagem de educação sexual escolar que seja emancipatória, tal qual entende o autor que segue a educação infantil:

pressupõe um trabalho educativo comprometido em promover a autonomia do educando, buscando superar padrões de comportamentos hierarquizados e estereotipados, superando preconceitos e tabus através da compreensão dos aspectos sócio-históricos-políticos que influenciaram na construção dos mesmos (GARCIA, 2005, p. 37).

A educação em sexualidade na escola demanda um arcabouço teórico e humanista no tocante à temática, o que segue em direção à superação do senso comum como forma de conhecimento. Defende-se que o professor e a professora possam assumir uma abordagem histórica e cultural acerca da construção da sexualidade das crianças, das pessoas ao longo de seu desenvolvimento, pautada em um entendimento científico do desenvolvimento psicosssexual da criança. Pode-se desenvolver um trabalho reflexivo de educação sexual na escola, que também se proponha a analisar as manifestações da sexualidade infantil ao seu tempo, pois, cada etapa deste desenvolvimento, apresenta suas manifestações, curiosidades e descobertas, perfeitamente normais e saudáveis (NUNES; SILVA, 2000).

Savegnago (2013) em seu artigo, foca seu estudo em conhecer o entendimento de adolescentes de grupos populares sobre a possibilidade de conversar a respeito de sexualidade na família. Realizaram-se grupos focais com meninas de duas escolas de ensino fundamental de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Os resultados, após análise de conteúdo, apontam que a sexualidade é pouco tratada na família, pois os pais têm dificuldades para

tanto, lançando mão de estratégias para se desvencilharem do assunto. Perante o silêncio dos pais, as adolescentes buscam outras fontes de informação e diálogo, sendo a principal delas os amigos. Apesar da complexidade do tema, as adolescentes demonstram desejo de saber sobre o assunto, sendo assim, destaca-se a importância de programas de intervenção que visem trabalhar com pais a possibilidade de abertura para o diálogo sobre o tema.

O tema do artigo de Saveganago (2013), no que se refere a projetos e programas para trabalhar sexualidade com discentes de escolas, aponta a problematização da família e as dificuldades que têm em falar, educar os seus filhos e filhas na temática da sexualidade. Essa é uma situação recorrente e comentada indiretamente em outros artigos aqui analisados.

Os PCNs (1998) já indicam, no início de seu texto, que a sexualidade é, primeiramente, abordada no espaço privado, por meio das relações familiares. Assim, de forma explícita ou implícita, são transmitidos os valores que cada família adota como os seus e espera que as crianças e os adolescentes assumam. Segue discorrendo sobre a insubstituível função da família na ES de seus filhos e filhas. De forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a construir um ponto de auto-referência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui "Orientação Sexual"¹⁹, não substitui nem concorre com a função da família, mas a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação" (PCNs, 1998, p. 299).

Pode se iniciar argumentando, a partir do estudo de Saveganago (2013) que sexualidade também é um assunto difícil para a família, pois a temática ascende nos pais ou responsáveis suas próprias sexualidades. Este assunto é colado às subjetividades e às vivências pessoais de todas as pessoas. Não há como falar em sexualidade com filhos, filhas, aluno e alunas sem remeter-se quase que naturalmente as suas próprias sensações, experimentações, afetos, desejos. Ou seja, o mais íntimo e interno que cada um sente e faz com seus desejos, suas fantasias mais escondidas, falar ao outro é também falar de si. Lapidar e formalizar este arcabouço de possibilidades de entendimento do que é a Sexualidade parece ser o ponto mais difícil.

Na continuidade da análise do estudo de Saveganago (2013), busca-se o compreender os estudos da sexualidade, novamente, nos escritos de Freud. Foi no segundo dos "Três ensaios de sexualidade (1905/1996) das obras completas, que Freud afirma que a sexualidade

¹⁹ Trabalhos similares ao proposto por este documento (PCNs) recebem diferentes denominações, como Educação Sexual, Educação em Sexualidade, Educação Afetivo-Sexual, entre outras, no Brasil e no exterior.

não é característica exclusiva da puberdade, pois ela se faz presente desde a infância. Freud postulou o processo de desenvolvimento psicosssexual, no qual o indivíduo encontra o prazer no próprio corpo, pois, nos primeiros tempos de vida, a função sexual está intimamente ligada à sobrevivência. O corpo é erotizado, isto é, as excitações sexuais estão localizadas em partes do corpo (zonas erógenas) e há um desenvolvimento progressivo também ligado às modificações das formas de gratificação e de relação com o objeto, que levou Freud a chegar nas fases do desenvolvimento sexual.

Dias e Gomes (1999) ressaltam que o diálogo com os filhos pode ser incômodo para os pais devido ao fato de que eles podem re-experienciar suas próprias dúvidas e angústias adolescentes relativas à sexualidade. Desse modo, o olhar sobre a sexualidade do filho adolescente possibilita que os pais redimensionem e resignifiquem suas próprias experiências relacionadas à sexualidade. Diante destas dificuldades, muitos pais acabam não se ocupando do importante papel que lhes caberia na abordagem da sexualidade com seus filhos. Assim, outras instituições e pessoas acabam ocupando esse espaço, quando não preenchido pelos genitores. A escola, devido ao papel ocupado como lugar de socialização de crianças e adolescentes, tem se configurado em um meio muito importante para a educação sexual.

No sentido de indicar como as escolas e as famílias podem fazer para educar suas crianças e adolescentes em Sexualidade, compartilha-se com a ideia que a família e a escola são corresponsáveis pela formação do indivíduo e devem possibilitar aos jovens uma educação sexual que pressupõe a busca de uma sexualidade emancipatória, ou seja, uma sexualidade gratificante, socialmente livre e responsável, subjetivamente enriquecedora concebida como parte integrante e essencial da vida humana.

A educação sexual emancipatória pressupõe o desenvolvimento de ações educativas com a finalidade de promover a autonomia, buscando superar padrões de comportamentos hierarquizados e estereotipados, superando preconceitos e tabus (GARCIA, 2005). Nesse sentido, os programas e formações para discentes em sexualidade podem trazer os familiares para conjuntamente e abertamente discutirem estas questões. Sendo assim, é necessário que a escola, enquanto instituição educacional, reconheça que a educação sexual emancipatória não se restringe ao mero aprendizado dos aspectos anatômicos e biológico do corpo humano. Compreende-se que a abordagem da sexualidade em sala de aula extrapola a visão biológica e a descrição fragmentada e fria do corpo. Discutir essa temática significa possibilitar as discussões de emoções e valores ligadas a ela (GONÇALVES; MALAFAIA, 2013).

c) Gênero

É importante, ao iniciar análise desta subcategoria, verificar como são os programas e projetos para discentes que centram suas discussões nas questões de gênero nos artigos selecionados com este descritor. Foram selecionados 6 artigos na categoria Projeto ou Programa Educativo para discente em ES ou OS, na subcategoria Gênero: Andrade, 2014, Xavier, 2012, 2014; Lima, 2006, Ferrari, Castro, 2013; Rosislato, 2009.

Deve-se contextualizar o que se preconiza como Sexualidade e Gênero, pois essas duas instâncias se tangenciam. O tema Gênero ou relações de Gênero é considerado mais atual e mais complexo, no sentido de que as diferenças entre o masculino e o feminino não são apenas de ordem física e biológica, ou seja, “a diferença sexual anatômica não pode mais ser pensada isolada do caldo da cultura” no qual sempre está imersa. Na sociedade como um todo, nas famílias e nos espaços educacionais, falar de relações de gênero é falar das características atribuídas a cada sexo pela sociedade e sua cultura (LOURO, 2001 apud CARVALHO, 2008).

Compreende-se que a abordagem exclusivamente biológica da sexualidade pode, assim, ser considerada como insuficiente, além de fragmentada e, certamente, não responde a ansiedade e curiosidade dos adolescentes. Por esse motivo, autores como Ribeiro (1990) e Sayão (1997) colocam da necessidade dos pais assumirem o papel de educar seus filhos e da escola desenvolver programas ES ou OS. Sabe-se que os temas da Sexualidade e Gênero estão presentes em diversos espaços escolares ou não, ultrapassam os muros das escolas, vertem nas fronteiras disciplinares dos currículos, permeiam conversas entre meninos e meninas e é assunto que transpira sedento informações e conhecimentos transparentes por todos os espaços em que crianças e jovens circulam.

A sexualidade humana não se restringe a um corpo que possibilita reprodução, que engravida, que adoece e que se previne. É uma construção pessoal/social que se forma ao longo da vida, num processo contínuo e complexo, que articula aspectos biológicos/fisiológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos, e que pode ser vivenciada a partir de diferentes possibilidades em relação às orientações sexuais (hétero, homo e bissexualidade) e às identidades de gênero (percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme o convencionalmente estabelecido).

Sexo e gênero são componentes da sexualidade, sendo que gênero se refere à construção social do sexo anatômico, distinguindo-se, assim, a dimensão biológica da social. Se ser macho ou fêmea é determinado pela anatomia, a maneira de ser homem e de ser mulher é resultado da cultura, da realidade social (BARRETO; ARAÚJO; VIANA, 2009).

Dessa forma, não é mais possível que o maior agente social de produção de conhecimento, que é a escola, não consiga trazer para seu cotidiano educacional as questões relacionadas à Sexualidade e ao Gênero. Sendo a sexualidade entendida como uma construção social, histórica e cultural, sente-se a necessidade de ser discutida na escola - espaço privilegiado para o tratamento pedagógico desse desafio educacional contemporâneo.

A proposta do trabalho educativo com a diversidade sexual é inseri-la nas diversas disciplinas do currículo por meio dos conteúdos elencados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Nessa perspectiva, consideram-se os referenciais de classe, raça/etnia, gênero e diversidade sexual. O desafio é subsidiar teórico-metodologicamente os professores e as professoras para poderem promover programas e projetos que discutam e problematizam esses assuntos. Também defende-se, para além destes projetos e programas pontuais, a discussão diária, transversalizadas, nos currículos, como recomendam os (PCNs, 1998).

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Englobam-se as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista (PCNs, 1998).

Rosislato B (2009) analisa as classificações de gênero utilizadas por professores que desenvolvem projetos de orientação sexual na cidade do Rio de Janeiro para explicar as perspectivas e os dilemas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. O material empírico que sustenta as argumentações é composto de 16 entrevistas em profundidade, realizadas com docentes responsáveis pelos espaços escolares onde se desenvolvem projetos de orientação sexual no ensino fundamental do Rio de Janeiro: os Núcleos de Adolescentes Multiplicadores (NAMs). Também foram realizadas "observações participantes" em um curso de formação para professores que desejam trabalhar com orientação sexual na escola.

As representações de gênero apresentadas oscilam entre classificações modernas e tradicionais sobre a feminilidade e a masculinidade. Os projetos eram coordenados majoritariamente por professoras, e a participação discente também era basicamente feminina. As professoras buscavam coerência entre sua atuação nos espaços escolar e familiar. Porém, ao mesmo tempo em que orientavam seus alunos para combater as desigualdades de gênero, apresentavam dúvidas e incertezas quanto à possibilidade de educar seus filhos a partir de

ideais igualitários de gênero, principalmente os filhos homens. Situações domésticas contrastavam com performances em sala de aula, apresentando tensões entre negação e afirmação das masculinidades e feminilidades tradicionais.

Discutir gênero é reportar-se a outro conceito que são as relações de gênero (Scott 2009) que moldam os sujeitos sociais que compõem o cenário da diversidade sexual e são categorias de análise. A Escola é o lugar *sui generis* de estabelecimento de uma retórica que seja pensada a partir da própria diversidade, repleta de nuances e classificações que devem acompanhar fatos, cotidianos, escalas econômicas, aspectos socioculturais e a vivência de alunos e alunas das redes públicas e privadas.

No tocante ao espaço educacional, os "papéis" continuam a se reproduzir, principalmente nos acontecimentos ditos lúdicos de dança, teatro, esportes e outras manifestações que ocorrem na Instituição Escola. Os espaços são delimitados a "meninos" e "meninas" como regras sociais, com códigos e significados que indicam "feminilidade" e "masculinidade" no sentido estrito daquilo que a escola já considera normal, com funções sociais definidas e determinadas, categorizadas indiscutíveis. Nesse caso, culturalmente impostas. Se, por exemplo, uma menina se inscreve no time de futebol ou um menino no grupo de dança a "normalidade" é vista de forma pejorativa, preconceituosa, ferindo de maneira ampla a "feminilidade" e a "masculinidade" (SCOTT, 2009).

A partir dos relatos dos professores Rosislato (2009), descreve como se deram as classificações de gênero utilizadas por professores que desenvolvem projetos de orientação sexual na cidade do Rio de Janeiro. Estas justificam-se para explicar as perspectivas e os dilemas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes.

Para Braga e Spirito (2010), analisando o texto de Rosislato B (2009), as manifestações de gênero e sexuais são cogitadas na escola e, por vezes, em muitos momentos são trabalhadas de modo impróprios, ao que parece, isso ocorre porque os/as professores/as apresentam dificuldade em tratar dessa temática em seu cotidiano. Assim destaca uma diferenciação existente entre os termos, sexo e gênero. A diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher, ou melhor, as diferenças anatômicas de se nascer macho ou fêmea. Sexo é atributo biológico, enquanto gênero é uma construção social e histórica. A noção de gênero, portanto, aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino.

Andrade e Mayer (2014) relatam o desdobramento de uma pesquisa inscrita nos campos dos estudos de gênero e culturais em articulação com o pós-estruturalismo foucaultiano, que focalizou a relação entre juventudes e processos de escolarização. O

trabalho de campo incluiu entrevistas narrativas realizadas com 19 jovens, observações do espaço escolar e discussões em grupo com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola estadual da periferia de Porto Alegre/RS.

Aqui, apresenta-se uma análise cultural das narrativas juvenis, nas quais se problematiza o conceito de moratória social para discutir relações entre juventude, moratória social e gênero. Nessa análise, o processo de escolarização emergiu como um forte componente da moratória e como o lugar onde se ancoram as experiências que importam, na perspectiva dos/as próprios/as jovens, quando se trata da constituição de seu futuro, de seu vir a ser.

Evidenciou-se, também, que a juventude se oferece de modo diferente a jovens homens e mulheres e que elas e eles vivem a moratória em tempos e de modos distintos principalmente quando o gênero se articula à dimensão de classe.

Este artigo discute o conceito de moratória social, tomando como sujeitos desta moratória jovens das classes populares. Para isso, dialoga-se com Urresti e Margulis (1996) que, desde outra perspectiva teórica, problematizam e discutem o conceito de um lugar que permitiu fazer uma análise cultural de narrativas juvenis, focalizando relações entre juventude, moratória social e gênero.

Este conceito, defendido por Erikson (1976)²⁰, denomina esse momento de "moratória social", período onde o adolescente pode aguardar enquanto se prepara para exercer os papéis adultos. Poderia se pensar também neste termo Moratória como uma etapa de "congelamento", um interstício que se coloca na vida dos jovens em meio ao turbilhão de conflitos, dualidade, e incertezas que permeiam o mundo juvenil, para poder chegar no mundo adulto.

Nesta análise, o autor utilizou o conceito de moratória social para concordar com ele, mas também para tensioná-lo, colocá-lo em dissensão, flexibilizá-lo e sugerir outros modos de pensar a juventude nessa relação, desnaturalizando determinados modos de ver/ser um jovem. Nesse exercício de análise, a escolarização emergiu como um forte componente da moratória e como o lugar onde se ancoram as experiências que importam, na perspectiva dos/as próprios/as jovens, quando se trata da constituição de seu futuro, de seu vir a ser.

²⁰ A expressão "crise de Identidade" foi apresentada por Erik Erikson (1976) para explicar o momento de incerteza quanto as mudanças que se fazem presentes na adolescência, tornando-se reconhecida como um momento característico do desenvolvimento humano. Apesar de identificar oito estágios psicossociais de desenvolvimento, onde a aquisição de novas habilidades e atitudes são vividas como crises de aprendizagem e de interação social, é na adolescência que ocorre a integração da identidade psicossocial. Essa integração reproduz as quatro crises da infância, assim como alicerça as três crises que serão vividas na idade adulta. Portanto Erikson denomina esse momento de "moratória social", período onde o adolescente pode aguardar enquanto se prepara para exercer os papéis adultos.

Seguindo a direção pretendida, o gênero é uma das importantes modalidades de nomeação, inscrição e pertencimento que define o que a juventude é e pode vir a ser. Como construto social que é, trabalhar com o viés de gênero significa considerar que, ao longo da vida e através de diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo instável que não é linear, progressivo ou harmônico, e que nunca está finalizado ou completo.

Assim se constituem também as identidades de gênero, que consistem no modo como o indivíduo se identifica com o seu gênero. Em suma, representa como a pessoa se reconhece: homem, mulher, ambos ou nenhum dos gêneros. O que determina a identidade de gênero é a maneira como a pessoa se sente e se percebe, assim como a forma que esta deseja ser reconhecida pelas outras pessoas. A identidade de gênero pode ser medida em diferentes graus de masculinidade ou feminilidade, sendo que estes podem mudar ao decorrer da vida.

Já Butler (1990) acredita que é preciso tratar os papéis homem-mulher ou feminino-masculino não como categorias fixas, mas constantemente mutáveis, fora do padrão voltado para a reprodução. A filósofa busca desconstruir todo tipo de identidade de gênero que oprime as características pessoais de cada um. Ou seja, o ideal é que a pessoa escolhesse o gênero a que quer pertencer.

Xavier Filha (2012) tem por objetivo descrever resultados de pesquisa-ação realizada com crianças em uma escola pública na cidade de Campo Grande/MS. As ações fazem parte de pesquisa mais ampla, que apresenta duas abordagens teórico-metodológicas: a bibliográfica e a pesquisa-ação. A pesquisa tem o intuito de propiciar momentos de reflexão e problematização sobre as temáticas da sexualidade, gênero e diversidades, mediadas por livros infantis, e produzir coletivamente materiais educativos para/com crianças. O referencial teórico são os dos estudos culturais, dos estudos feministas e dos pressupostos foucaultianos. Os dados foram coletados mediante textos escritos e ilustrados, coleta da oralidade das crianças e produção coletiva de materiais educativos. As representações de gênero das crianças evidenciaram atitudes de conformidade às normas sociais e também de resistências e possibilidades de mudanças na construção de ser menino e ser menina.

Na Educação Infantil, os livros infantis são uma ferramenta metodológica importante, para trabalhar temáticas da sexualidade, gênero e diversidades. A maioria dos/as autores/as compartilha da ideia de que esses artefatos culturais e sociais educam ao expressar “formas de ser” masculino ou feminino, entre outros elementos que constituem identidades (FURLANI, 2003; XAVIER FILHA, 2001, 2009, 2012). Os artefatos culturais produzem significados,

ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos e estabelecem a forma “adequada” e “normal” de viver a sexualidade, a feminilidade ou a masculinidade.

Assim, os “livros para a infância” podem ser analisados como artefatos culturais e pedagógicos constituem dispositivos pedagógicos para educar a infância, e o conceito de dispositivo pedagógico é aqui pensado a partir das noções de dispositivo e de subjetivação de Foucault (1980). Questionamentos sobre as práticas do sujeito para consigo mesmo foram abordados por Foucault na última fase de sua obra, na primeira metade dos anos de 1980. Ao recuperar elementos de uma entrevista concedida em 1984, Foucault ressaltou que o objeto de suas investigações se centrava no encontro entre o sujeito e a produção da verdade.

O estudo de Xavier Filha (2012) coloca também sobre os livros infantis, que esses, em sua maioria, fazem parte dessa grande teia dos dispositivos pedagógicos de educação da infância. No entanto, a autora constata que se pode pensá-los de outras formas, para além daqueles livros que sempre impõem normas e condutas, dizendo o que é certo ou errado. “Os livros podem também provocar outros meios de diálogo com o público leitor e instigar novas formas imaginativas de produção de subjetividades, por exemplo, ser menina e ser menino, brincar de novos jeitos e vivências e produzir práticas de liberdade” (XAVIER FILHA, 2012, p.167).

Xavier Filha (2012) analisa os livros para a infância sobre gênero, sexualidade e diversidade são fontes inesgotáveis e férteis para estudos. De 2006 a 2013, serviram de fontes a três pesquisas sob sua coordenação, a partir do referencial teórico dos estudos culturais, dos estudos de gênero e dos pressupostos foucaultianos. Os livros foram analisados como dispositivos pedagógicos para a educação da infância. Essa análise foi em relação à linguagem adotada, suas possibilidades de produzir subjetividades na infância, bem como por aquilo que produzem e veiculam sobre corpo, gênero e sexualidade.

Dentre os dados da pesquisa (Xavier Filha, 2012), destaca-se que, nas últimas décadas, a grande profusão de livros dirigidos ao público infantil, sobretudo a partir de 1980. Muitos deles são escritos por autores/as brasileiros/as, o que parece ser um aspecto positivo, pois, nas décadas anteriores, o que havia era uma quantidade considerável de livros traduzidos, que, obviamente, refletiam outras realidades. O que não se vê, no entanto, é a participação efetiva das crianças nessas obras, além de serem silenciadas algumas temáticas como a violência contra a criança e a homossexualidade.

O presente artigo teve por objetivo fazer um balanço dos estudos realizados, buscando entender essa produção dos livros infantis, como artefato cultural e como dispositivo

pedagógico de educação da infância, afora salientar algumas características que expressam como eles podem ser instrumentos educativos para as crianças.

Este estudo de Xavier Filha (2014) é um recorte da pesquisa anterior Xavier Filha (2012). As proposições dos estudos culturais e as teorizações foucaultianas embasam teoricamente também esse estudo. Assim, o autor pretende, no artigo, descrever e discutir algumas características desses livros. Na primeira parte do texto, busca conceituá-los e entendê-los como artefatos culturais e instrumentos de dispositivos pedagógicos para a educação da infância. Na segunda parte, realiza um balanço das três últimas pesquisas realizadas, destacando alguns resultados e apontando as principais temáticas tratadas. Abordou também o silêncio sobre uma série de questões ausentes nos livros.

A autora também pretendeu analisar algumas características que os identificam como dispositivos pedagógicos para a educação da infância. Ela conclui, no seu segundo artigo, que, com relação aos livros para a infância, eles também instigam a reflexão da criança a partir daquilo que “se” considera correto para a sexualidade e para o gênero nesse período da vida. As questões relacionadas ao corpo sexuado de meninas e de meninos e à sua educação de gênero aparecem como temas fundamentais para a educação, sobretudo, com a ênfase na heterossexualidade como norma única e desejável.

Os livros analisados pretendem produzir uma infância “normal”, propondo um desenvolvimento infantil a partir de determinantes biológicos, médicos, psicológicos, sociais e, principalmente, morais. Os enunciados de normalidade legitimam um discurso de saber-poder com base naquilo que se considera a “verdade”, acima de tudo na educação de crianças.

Os estudos de Louro (2000) destacam que é na sociedade e na cultura que as diferenças biológicas entre homens e mulheres ganham sentido e são representadas. Com efeito, tornamo-nos homens e mulheres na cultura. A mesma autora, estudiosa nessas concepções de gênero e sexualidade, refere que o conceito de gênero não possui uma “essência” masculina ou feminina; pelo contrário, aprende-se a ser um e outro e assim, vamos construindo o gênero com o qual nos identificamos.

Segundo Louro (2000), essa perspectiva leva a pensar que se pode ser masculinos e femininos de diferentes formas, independentemente da norma social e cultural, e isso é apresentado e instigado pelos diversos livros analisados. Butler (1998) também questiona a construção binária do sexo e do gênero, criticando a separação conceitual de sexo como construção biológica e gênero como construção cultural. Para a autora, gênero não é totalmente cultural, tal como o sexo não é natureza. O gênero é igualmente o sentido

discursivo/cultural através do qual a “natureza” do sexo, ou o “sexo natural” se fabrica e se fixa como premissa.

Importante fazer um destaque: pouquíssimos livros têm a participação efetiva das crianças em seus textos e ilustrações, ao contrário, possuem linguagens e preceitos adultos, fazendo com que a obra se mantenha sob a tutela dos discursos adultos. Por essa razão, nas últimas duas pesquisas, apresentaram alguns desses livros às crianças, para que elas pudessem os ler e os discutir. Concomitantemente, foram produzidos textos, cenários, roteiros e narrativas (XAVIER FILHA, 2014).

Ferrari e Castro (2012), neste estudo destacado nesta análise, partem da utilização da carta de uma estudante adolescente à sua professora de Ciências, atribuindo a essa relação e à Escola, sentidos atravessados por saber/poder. Uma carta que convida a olhar como vamos nos constituindo como sujeitos de desejo e como vamos acionando saberes para sermos capazes de produzir saberes sobre nós mesmos, tomando-nos como objeto de investigação. Dessa maneira, a questão que se coloca como foco deste artigo é o que faz dos sujeitos, sujeitos de uma sexualidade específica, o que faz dos sujeitos homossexuais. Trata-se de uma questão atual, que parte para questionar a ideia de experiência homossexual como o encontro tenso entre os jogos de verdade, poder e subjetividades. Eis a tensão que faz reconhecerem-se como sujeitos sexuais.

A proposta central, deste estudo, portanto, é problematizar a formação em ES a qual os professores desta escola participaram. Esta professora questiona esta formação no sentido de estranhamento a colocação das homossexualidades como questão a se conhecer, saber, dominar e/ou ajudar, discurso esse que se fez presente no curso. Dessa forma, será possível questionar a nós mesmos como sujeitos de conhecimento. Para isso foi tomado como objeto de análise as experiências em três diferentes cursos para docentes em que veem trabalhando desde 2000, na cidade de Juiz de Fora (MG), trazendo para o texto, falas apreendidas nesses contextos:

(1) O Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS), cujo foco recai sobre a adolescência, desenvolvido em algumas escolas da rede municipal de ensino. Para chegar ao/à adolescente, o PEAS produziu cursos de formação para profissionais que constituem sua “rede de relações”, entre os quais, professoras e professores. (2) O curso de formação “Lidando com as homossexualidades”, vinculado às políticas e financiamento do programa Brasil sem Homofobia²¹, do Governo Federal. Desenvolvido em parceria com a Secretaria de

²¹ O Programa Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual /Ministério da Saúde (Brasil), 2004 é uma reunião de esforços do Governo

Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Secretaria de Educação do município, o curso contou com a participação de docentes, além de outros profissionais e estudantes de cursos de licenciaturas. A ideia era que as professoras e professores levassem para as escolas aos discentes as reflexões empreendidas no curso.

(3) Por último, uma iniciativa constituída em uma parceria entre pesquisadores/as de cinco universidades – Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual de Campinas e Universidade de São Paulo (campus Leste) – no projeto intitulado “Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil”, que se vinculou às políticas e financiamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. O objetivo era promover a formação pessoal, profissional e política de docentes que atuavam com crianças, especialmente na Educação Infantil, acerca das questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Nesse sentido, partiu-se do reconhecimento dos discursos na produção dos sujeitos – dos/as professores/as, dos/as alunos/as, dos/as homossexuais – produzindo e “definindo” identidades, o espaço reservado para cada um e a relação com o outro e consigo mesmo.

Na fala das professoras, após os cursos de formação os pesquisadores (FERRARI; CASTRO, 2012), consideraram a relevância desses cursos para colocar em discussão o interesse pelas homossexualidades, sobretudo o investimento na relação/Educação/Homossexualidades. Isso significa dizer que existe uma história que organiza esse interesse e investimento, assim como possibilita pensar as condições de emergência dessas iniciativas no campo da educação. Também consideram que as proposições tem uma boa intenção.

Como “pano de fundo”, os discursos que deram origem às sexualidades como objeto de conhecimento inserem-se em um contexto em que conhecer e controlar os desejos, as emoções, os pensamentos e as ações passaram a se impor a cada um, como forma de

Federal, pela primeira vez, vários Ministérios articulam uma política unificada em favor da população homossexual. Uma das primeiras medidas adotadas pelo Governo brasileiro para implementação das recomendações oriundas da Conferência de Durban foi a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), em outubro de 2001. Entre as vertentes temáticas tratadas pelo CNCD está o combate à discriminação com base na orientação sexual. Representantes de organizações da sociedade civil, dos movimentos de gays, lésbicas e transgêneros integram o Conselho e, em 2003, criou-se uma Comissão Temática permanente para receber denúncias de violações de direitos humanos com base na orientação sexual. Ainda em 2003, no mês de novembro, o CNCD cria um Grupo de Trabalho destinado a elaborar o Programa Brasileiro de Combate à Violência e à Discriminação a Gays, Lésbicas, Travestis, Transgêneros e Bissexuais (GLTBS) e Promoção da Cidadania Homossexual. Sua implementação contou com dez pontos específicos.

autoconhecimento e necessidade de construir e dizer, pelo menos para si mesmo, as “verdades” pessoais.

Ainda discutindo o texto de Ferrari e Castro (2012), entende-se que estas necessidades foram postas aos indivíduos desde os primórdios da civilização, como aponta Foucault (1988). Para isso, as instituições se tornaram o lugar privilegiado de trocas e de exercício dessas necessidades e imposições, gerando até mesmo certa confusão entre o papel\função da instituição educativa e da instituição terapêutica. As escolas, as universidades, as empresas privadas associadas a secretarias municipais e estaduais de educação, os grupos gays, entre outras instituições passaram a representar espaços de possibilidades dessas construções e da formação docente em torno das sexualidades. A educação também passou a fazer parte desses interesses pelas sexualidades e pelas homossexualidades mais especificamente isso resultou em diferentes investimentos: políticas públicas que deram origem a programas federais; produção de material didático voltado para as escolas e para a formação docente; preocupação com a formação e informação de professoras e professores e, por consequência, aos/às adolescentes em tempos de AIDS.

Tomando os cursos em si, há outras interrogações: Qual o lugar das homossexualidades nos currículos escolares e nos currículos de formação docente? É mesmo necessário que professoras e professores recebam formação para lidar com as homossexualidades nas escolas? Se for o caso, como deve ser essa formação? Por que foi possível formular essas questões? O que elas dizem de nós? Essas são reflexões que buscam problematizar o interesse pelas homossexualidades, pela formação docente, relacionando-as às questões da sexualidade e das homossexualidades e anunciando algumas possibilidades para a construção de olhares plurais e “desconstrutivos” (LOURO, 1997) sobre as identidades sexuais nas escolas.

O que se percebe desta análise sobre os cursos de formação de professores e o trabalho que fizeram junto aos alunos sobre as questões, segundo os autores do artigo, Ferrari e Castro, (2012), serve para problematizar essa formação (inicial e continuada) e sua relação com as construções das subjetividades, já que se está falando da constituição de professoras e professoras em curso ou mesmo daqueles sujeitos diretamente relacionados às sexualidades, especificamente às homossexualidades. Explorando a questão título se quer também propor outra interrogação: quem está preparado para entender e discutir nas escolas as heterossexualidades?

Colocar essa pergunta é uma forma de deixar claro que os discursos e práticas sobre os quais, e desde os quais vamos trabalhar, partem do pressuposto de que as sexualidades não

são fatos naturais, mas sim resultados de articulação histórica, discursiva e socialmente construída.

Foucault (1988), em sua *História da Sexualidade*, afirma que mesmo nos dias atuais se vive num mundo em que nossa sexualidade é contida, muda e hipócrita. Isso acontece na escola pública que tem aberto espaço para ações de diversos grupos de certo modo relacionados à questão do homossexualismo, mas essas ações se limitam a diferentes cursos de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST), especialmente da AIDS.

Há, no interior das escolas, palestras, aulas, vídeos, debates e tantos outros eventos informando sobre os aspectos fisiológicos, entretanto, raramente encontram-se profissionais abordando aspectos psicológicos, éticos, cujas ações estejam centradas nas mudanças de visões, posturas, hábitos, crenças e respeito às diferenças. Na escola, a sexualidade ainda é, de certo modo, um tabu.

Apesar de constar nos Temas Transversais, os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e terem acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada (BRASIL, 1998, p. 303).

As orientações constantes, nas próprias publicações dos PCNs (1998), limitam-se a discutir doenças e manifestações sexuais entre as crianças e jovens de ambos os gêneros, mas sempre numa perspectiva heterossexual. Consta nos Temas Transversais que sexualidade e construção de identidade estão relacionados.

Os autores do texto analisado comentam que “na medida em que a sexualidade foi sendo responsável pela definição das identidades, a intimidade, o desejo e o sexo tornaram-se práticas sociais que servem para criar as diferenças, e não somente as semelhanças” (FERRARI; CASTRO, 2012, p. 298),

Foucault (1988) defende que a identidade não é algo dado, mas está em permanente construção e realiza-se nos variados espaços públicos por onde os indivíduos circulam, negociam e renegociam com os outros.

As diferenças precisam ser respeitadas e renegociadas, mas a escola pode estar simplesmente ajudando a formar pessoas intolerantes que saem pelas ruas matando nordestinos, negros ou homossexuais. Os educadores devem mudar seu olhar preconceituoso em relação às orientações sexuais e à escola não cabe discriminação, julgamento e inclusões inadequadas, pois é um espaço comum, democrático e formativo.

Lima e Dinis (2007), tematizando gênero neste estudo também selecionado, têm como objetivo analisar o discurso sobre a homossexualidade produzido por estudantes de um curso de Educação Física. Para tal análise, foi realizada uma pesquisa com duas turmas de formandos/as do curso de Licenciatura nos anos de 2004 e 2005. A pesquisa foi realizada por meio de um questionário elaborado com 23 questões que abordavam aspectos referentes à formação das/dos estudantes no que tange às discussões ligadas à diversidade sexual, com maior ênfase na homossexualidade. O discurso acerca da sexualidade, que regula também a experiência homossexual, fica explícito nestas falas, podendo-se verificar de que forma esses/as estudantes tratam a homossexualidade. Evidencia-se, dessa forma, como esse discurso pode vir a afetar a prática pedagógica no espaço escolar, uma vez que a aula de Educação Física é vista como espaço privilegiado para as discussões ligadas ao tema.

Com a finalidade de perceber de que forma se manifesta o discurso sobre a homossexualidade a partir dos/as futuros/as professores/as de Educação Física, foi feita uma pesquisa com 75 estudantes formandos/as da Universidade Federal do Paraná. No ano de 2004, foram coletados dados com 40 estudantes que terminavam o curso ainda dentro do modelo de currículo de Licenciatura Plena. Já, no ano de 2005, foram coletados dados com outros/as 35 estudantes que concluíam o curso dentro da nova estruturação do currículo (licenciatura X bacharelado), obtendo o título de licenciados em Educação Física. Para a realização da pesquisa, foi aplicado um questionário elaborado com 23 questões que abordavam temas referentes à diversidade sexual, à formação acadêmica destes/as estudantes e ao espaço escolar. O grupo de estudantes pesquisado era composto por 33 mulheres e 41 homens, com idades variando entre 20 e 30 anos, a maioria com 20 a 25 anos de idade.

A pesquisa, apresentada neste artigo por Lima e Dinis (2007) apontam que, embora diversas disciplinas destes cursos de formação de professores de Educação Física, especialmente as vinculadas ao currículo de Educação Física, nas áreas humanas e pedagógicas, tiveram uma discussão sobre questões de sexualidade, gênero e diversidade sexual, essa foi superficial.

É necessário apontar a busca por uma nova construção de currículos e de conhecimentos que superem o ‘natural’ e o ‘normal’ (LOURO, 2004), percebendo a série de ferramentas que são utilizadas para reafirmar constantemente a naturalidade da sexualidade, entre elas a escola. Há poucas discussões sobre as outras possibilidades das construções de sexualidades e gêneros. Como apresentam-se os estudos da autora supracitada, pode-se tratar o tema com apontamentos de possibilidades de ação pedagógica no sentido de

problematizar as situações: “[...] os contornos de uma pedagogia ou de um currículo Queer²² não são os usuais: faltam-lhes as proposições e objetivos definidos, as indicações precisas do modo de agir, as sugestões sobre as formas adequadas para ‘conduzir’ os/as estudantes, a determinação do que transmitir” (LOURO, 2004, p. 52).

Por outro lado, o que mais transparece nas entrevistas dos pesquisados, além da falta de um conhecimento maior sobre estas temáticas, o possível estabelecimento de posturas homofóbicas é veladas em suas respostas. Para este entendimento, recorre-se aos diversos posicionamentos sobre a homofobia, citados pelo autor Junqueira (2009) e abordados em seu trabalho: a dificuldade em relacionar a homofobia com as questões de gênero, e a relação equivocada que se faz ao pensar que palavra homofobia se refere apenas a casos de discriminação contra homossexuais masculinos, quando na verdade essa engloba todo tipo de manifestação de discriminação, independentemente de ser contra gays, lésbicas ou transexuais.

Outro ponto importante, refere-se ao que aparece nas respostas dos entrevistados (formandos do curso de Educação Física) é a convivência com pessoas homossexuais. Através das respostas, pode-se perceber que esta só é possível, aceitável, em situações inevitáveis, como no caso do espaço de trabalho. Para que essa convivência seja possível, é enfatizada, pelos entrevistados, a necessidade de profissionalismo, por parte deles, para com a pessoa homossexual. Referem também, em suas falas, como são estabelecidos limites para essa relação com os homossexuais, que se torna insustentável a partir do momento em que a/o homossexual desrespeita a heterossexualidade do/a colega. Essas respostas dos entrevistados podem demonstrar a que respeito da homofobia pode-se estabelecer que são relacionadas às questões de gênero.

Existe uma íntima relação entre homofobia e normas de gênero, que tanto se traduz em noções, crenças, valores, expectativas, quanto em atitudes, edificação de hierarquias opressivas e mecanismos reguladores discriminatórios bastante amplos. Assim, pode comportar drásticas consequências a qualquer pessoa que ouse descumprir os preceitos socialmente impostos em relação ao que significa ser homem e ser mulher (JUNQUEIRA, 2009).

²² O termo “queer” tem sido usado, na literatura anglo-saxônica, para englobar os termos “gay” e “lésbica”. Historicamente, “queer” tem sido empregado para se referir, de forma depreciativa, às pessoas homossexuais. Sua utilização pelos ativistas dos movimentos homossexuais constitui uma tentativa de recuperação da palavra, revertendo sua conotação negativa original. Essa utilização renovada da palavra “queer” joga também com um de seus outros significados, o de “estranho”. Os movimentos homossexuais falam, assim de uma política queer ou de uma teoria queer (BUTLER, 2001).

Nesse sentido, a noção de homofobia pode ser estendida para nos referirmos também a situações de preconceito, discriminação e violência contra pessoas (homossexuais ou não) cujas performances e/ou expressões de gênero (gostos, estilos, comportamentos etc.) não se enquadram nos modelos hegemônicos postos por tais normas (JUNQUEIRA, 2009, p. 375).

No que se refere às lógicas que fundamentam o discurso homofóbico, destaca-se a homofobia clínica, antropológica, burocrática e geral. Na primeira – homofobia clínica –, as relações homoafetivas são consideradas como patológicas. A homossexualidade situa-se, portanto, na categoria das doenças, neuroses, perversões e excentricidade. Já a homofobia do tipo antropológica, fundamenta-se na crença de que a evolução das sociedades caminha rumo à consagração da conjugalidade heterossexual monogâmica. A homofobia antropológica, por sua vez, vê na homossexualidade o risco e a manifestação da desintegração da sociedade e da civilização. No terceiro caso – homofobia burocrática – a homossexualidade é considerada como resultante da decadência moral capitalista, desse modo restaurando-se a ordem a partir do comunismo emergiria uma nova moral individual, essa isenta da homossexualidade. Quanto à homofobia geral, essa se caracteriza pela discriminação do sujeito em relação ao seu sexo e ao seu gênero, todos os que manifestarem ou a quem forem atribuídas qualidades – ou defeitos – imputados ao outro gênero serão discriminados (BORRILLO, 2010).

Os autores do artigo finalizam recomendando lançar um olhar a formação dos professores em Educação Física, buscando maiores questionamentos, reflexões e nas possibilidades de um outro olhar sobre a escola e a diversidade sexual e de gênero.

7.4 Categoria - Discursos, Legislações, Documentos e Normas

Na 3ª categoria, intitulada Discursos, Legislações, Documentos e Normas selecionou-se 7 artigos científicos, com os descritores ES, OS, Gênero e Sexualidade. Esses se encontram os que remetem-se ao que se denomina nesta categoria documentos para orientar, legislar, regulamentar ou fundamentar legalmente as questões relativas ES, OS, Gênero e Sexualidade nos espaços educacionais: Altmann e Martins, 2009; Pereira e Bahia, 2011; Furlani, 2008; Lima e Dinis, 2007; Cesar, 2009; Stromquist, 2007; Viana, 2006.

Considera-se, nesta pesquisa, que estas determinações ou orientações contidas nestes documentos são citadas, recomendadas ou avaliadas em diversos artigos analisados nesse trabalho de revisão sistemática. Ocorre que, nesta categoria a seguir analisada, entende-se que determinados artigos seguem um posicionamento descritivo ou reflexivo, mais diretamente as

posições dos documentos propriamente dito. Por isso, esta escolha categórica destes estudos se fez necessária.

Retomam-se aqui alguns acontecimentos pontuais para contextualizar a partir de que período histórico e as possíveis determinações ou normativas legais, deste estudo pode considerar como práticas educativas em ES nas escolas, no Brasil.

Pode-se entender que a educação sexual já é pensada nos anos de 1970, tendo em vista a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e curiosidades sobre a reprodução e fisiologia humana, incluída nos procedimentos pedagógicos sobre o planejamento familiar, nos espaços educacionais. No início dos anos 80, o discurso da saúde e da biologia ocupava intensamente espaço das práticas pedagógicas na sociedade. (CESAR, 2009)

Duas décadas mais tarde, a epidemia de HIV/AIDS teve um grande impacto na educação, na medida em que crescia o paradigma da informação como "arma" contra a epidemia. Assim, a escola, no início dos anos 90, foi tomada como um lugar fundamental para a propagação de informações sobre o "sexo seguro", as quais incluíam, além do contágio do HIV/AIDS e outras DSTs, a "gravidez na adolescência", que, para os especialistas, começou a ser tomada como um "problema pedagógico" importante. A partir desse momento, o discurso da sexualidade, nas escolas brasileiras, foi definitivamente colonizado pela ideia de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, tomadas como sinônimo de problema de saúde física e social.

O tema da prevenção foi assumido de maneira tão definitiva que os programas estabeleceram uma conexão direta com outro problema que deveria ser debelado no interior da instituição escolar, isto é, o uso de drogas. Assim, projetos como prevenção de DST/AIDS, gravidez e uso de drogas foram desenvolvidos com base na ideia de prevenção como paradigma do discurso sobre a educação sexual (CADERNOS SECAD, 2007).

As preocupações em torno das sexualidades, das homossexualidades e das identidades e expressões de gênero também não são novas no espaço escolar. No entanto, no Brasil, só a partir da segunda metade dos anos de 1980, elas começaram a ser discutidas mais abertamente no interior de diversos espaços sociais – entre eles, a escola e a universidade (sobretudo nos programas de pós-graduação, a partir dos quais se constituíram núcleos de estudos e pesquisas sobre Gênero e a área de Estudos Gays e Lésbicos). "Até então, nas escolas, quando os temas relativos à sexualidade apareciam no currículo, ficavam circunscritos às áreas de Ciências ou, eventualmente, a Educação Moral e Cívica" (BRASI, CADERNOS SECAD, 2007, p.12).

Retomando alguns aspectos importantes sobre como é a Educação sexual nas escolas, sedimentou-se, em orientações formais, na segunda metade dos anos de 1990, no âmbito de

um conjunto de reformas educacionais, um importante documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais, produzido pelo governo brasileiro. Os PCNs (1998) foram concebidos como resposta e solução para grande parte dos problemas educacionais no Brasil, bem como resposta à inserção na Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as questões étnico-raciais, o meio-ambiente, a educação sexual e as questões de gênero, esquecidas desde os projetos dos anos 70. Inspirada pela reforma educacional espanhola, organizada pelo partido popular, ultraconservador, no início dos anos 90, a educação brasileira tomou para si a concepção dos temas transversais e instituiu a educação sexual como um dos temas a serem trabalhados nos *PCNs*. O fascículo sobre o Tema Transversal *Orientação Sexual*, publicado em 1997, consolidou definitivamente a escolarização de uma educação do sexo (CÉSAR, 2004).

Demais documentos, referenciados em muitos artigos aqui selecionados, são ações no âmbito educacional, que abordaram as temáticas sobre sexualidade e Gênero no período de 2006 a 2015, como o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais “Brasil sem Homofobia” (2004), considerado um programa de base fundamental para ampliação e fortalecimento do exercício da cidadania no Brasil.

Também, importante ressaltar, como política governamental para as questões de gênero e sexualidade, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM (2004), através da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/ PR), foi criada em 1º de janeiro de 2003, com status de ministério. No item 7, destaca-se o reconhecimento da violência de gênero, raça e etnia como violência estrutural e histórica, que expressa a opressão das mulheres que precisa ser tratada como questão de segurança, justiça e saúde pública; a inclusão das questões de gênero, raça e etnia nos currículos escolares. No item 10 deste documento, pontua-se a busca de práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação não discriminatórias.

A 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (3ª CNPM) ocorreu em dezembro de 2011, com 200 mil participantes em todo o país e 2.125 delegadas na etapa nacional. Como resultado, tem-se o PNPM (2013-2015), com maior inserção das temáticas de gênero em diversas frentes do governo. Destaca-se aqui os itens: Educação para igualdade e cidadania e Enfrentamento do racismo, sexismo e lesbofobia.

Em 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE)²³, Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, com vigência por dez anos. O plano indica a:

construção de uma nova ética [...] de modo a incluir, efetivamente os grupos historicamente excluídos: entre outros, negros, quilombolas, pessoas com deficiências, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, lésbicas, gay, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) (BRASIL, 2011, p.56).

Este documento apresenta dez diretrizes: **I** - erradicação do analfabetismo; **II** - universalização do atendimento escolar; **III** - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; **IV** - melhoria da qualidade da educação; **V** - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; **VI** - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; **VII** - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; **VIII** - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; **IX** - valorização dos (as) profissionais da educação; **X** - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Também estabelece metas e estratégias.

Na meta 14, há uma emenda, proposta e apresentada por 10 deputados/as, que adiciona uma nova estratégia e tem como redação: “desenvolver, garantir e ampliar a oferta de programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério [...] sobre sexualidade, diversidade, relações de gênero e Lei Maria da Penha nº 11.340/03, em instituições de ensino superior públicas, visando superar preconceitos, discriminação, violência sexista e homofóbica no ambiente escolar”.

Importante destacar que, na categoria a seguir denominada, Discursos, Legislações, Documentos e Normas foram encontrados artigos científicos que foram classificados nos descritores ES, OS, Sexualidade e Gênero em uma discussão ou reflexão mais específica com estes documentos norteadores como, por exemplo, os PCNs (1997,1998). Ocorre que na leitura dos 62 artigos desta pesquisa, 17 desses se referem de alguma forma aos PCNs²⁴ em

²³ PNE – Plano Nacional de Educação.

²⁴ Convém ainda salientar qual o ordenamento legal dos PCNs: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes concebidas pelo Governo Federal, divididas por disciplinas, que servem como referência e como base para municípios e Estados construírem seus currículos, demonstrando, portanto, o que os professores devem

seus textos. Essa ocorrência demonstra a relevância destes documentos como possíveis, norteadores e referenciais das políticas de implementação da Educação sexual nas escolas de educação básica no Brasil. Destacam-se aqui os artigos que citaram ou referenciaram os PCNs²⁵ em seus textos: Altmann (2007, 2009); Silva e Megid (2006); Alencar et al., (2008); Mano (2008); Coelho e Campos (2015); Santos (2011); Lima e Dinis (2007); Pereira (2011); Silva e Lacerda (2010); Quirino (2012); Rosislato (2005, 2009); Ferreira e Barzano (2013); Cesar (2009); Borges (2008); Viana e Unbehaum, (2006).

Estes caminhos, acima trilhados sobre como foram instauradas as políticas e normativas em ES, OS, Sexualidade e Gênero, apontam que, atualmente, são diversos os fatores que demandam da sociedade brasileira a constituição de uma agenda social, política e educacional que, além de não mais negligenciar questões relativas a gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Da mesma forma, situe estas políticas e normativas para ES, OS, Sexualidade e Gênero entre suas prioridades e as contemple a partir das perspectivas da inclusão social e da cultura dos direitos humanos. Nesse sentido, os artigos que seguem trazem discussões sobre estas temáticas, a partir de produções de artigos, selecionados neste estudo.

Altmann e Martins (2009) trazem como objetivo de seu artigo refletir sobre o tema da educação sexual à luz dos conceitos de ética, liberdade e autonomia. Na perspectiva aqui adotada, não se trata de definir a priori conceitos que nos dariam uma grade de categorias que pudessem estabelecer o que é ético e o que não é ético. Tão somente, não se trata de estabelecer um critério distintivo do que seja moral e, por conseguinte, prescritivo e normativo, do que é princípio ético, objeto de livre escolha dos indivíduos e, portanto, emblema de sua autonomia. Trata-se de remeter os problemas éticos à dinâmica imanente das práticas sociais. Considerando a ética como uma prática refletida da liberdade, exercita-se tal prática, encorajando os/as atores/as a debater em torno das decisões e escolhas a serem feitas.

Desse modo, Altmann e Martins (2009) apresentam as seguintes questões: De que forma poderia a sexualidade ser trabalhada na escola a partir de uma ética como prática da liberdade e não de uma moral prescritiva? Como poderia um trabalho de educação sexual

ensinar. Os PCNs não têm **caráter legal e não eram obrigatórios**, mas foram amplamente adotados pelas redes públicas e particulares do Brasil.

²⁵ Os Principais documentos intitulados PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) citados ou referenciados nos 17 artigos foram: **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997., **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998, **Parâmetros curriculares nacionais**: Orientação Sexual. SEF – Brasília: MEC, 1998, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental: Orientação sexual. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

produzir reflexão e autonomia? Tais questões serão abordadas a partir da análise de uma atividade de educação sexual, sobre o tema da paternidade, desenvolvida em uma escola.

Os autores acima referenciados, destacam as orientações dos PCNs no que refere ao trabalho com educação sexual na escola especialmente na questão ética de não seguir um modelo moral prescritivo. A questão ética, apontada nos PCNs (1997), quando se trata de trabalhar sexualidade e gravidez nas escolas, deveria seguir o sentido de produzir um processo de autonomia e liberdade nos educandos nas temáticas de sexualidade, e gravidez.

Encontra-se esta discussão de ética e sexualidade em Valls (1996) que define ética com a função de oferecer princípios, fundamentos e sistemas morais que orientam a ética da sexualidade como o princípio da vida humana como base essencial para a realização do projeto de personalização. O princípio da vivência de uma sexualidade saudável, integradora das diferentes dimensões humanas e potencializadora da personalidade, da comunicação e do amor.

Toda e qualquer expressão da sexualidade, portanto, deve ser examinada à luz: do princípio da valorização da vida humana e da estrutura existencial da pessoa concreta: que são seus valores potencializadores de vida (amor, saúde, liberdade e responsabilidade). E os valores sócio-culturais contextualizados (VALLS, 1996, p. 11).

É preciso, nesse sentido, que a escola, enquanto instituição educacional reconheça que uma educação sexual emancipatória não se restringe ao mero aprendizado dos aspectos anatômicos e biológico do corpo humano. Compreende-se que a abordagem da sexualidade em sala de aula extrapola a visão biológica e a descrição fragmentada e fria do corpo. Discutir essa temática significa possibilitar a discussões de emoções e valores ligadas a ela. A educação sexual, quando abordada nas escolas, na maioria das vezes, se reduz a uma perspectiva higienista, que reduz o corpo aos conceitos de assepsia, controle e prevenção; e ao mero aprendizado biológico e anatômico do corpo reforçando a ideia da sexualidade ligada à reprodução (GONÇALVES; MALAFAIA, 2013).

Pereira e Bahia (2011) discutem em texto também eleito para esta categoria dos discursos, direitos e legislações sobre ES, OS, Sexualidade e Gênero nas escolas, que a educação é um direito fundamental garantido internacional e nacionalmente. Para construir uma sociedade democrática e livre de preconceitos, há de se garantir o acesso à educação, mas que essa se desenvolva como espaço de cidadania, liberdade e diversidade.

O artigo analisado, coloca em discussão como estão sendo garantidos, na prática, os direitos escritos na letra da lei, em relação à educação quando se falar em educação para a

diversidade. Os autores trazem à cena diversos documentos e determinações legais entres outras, em que se encontram a orientação e educação a diversidade, educação sexual e homofobia na escola (BRASIL, 1997, 1998, 2002, 2004, 2007, 2008).

Muito se tem discutido sobre as questões da diversidade cultural e suas consequências na educação em um país multicultural como o Brasil, que não possui uma lei específica para a Educação Sexual. Não obstante para as escolas brasileiras foram disponibilizados, desde 1997, a proposta inovadora dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e editados inicialmente em formato de livros.

Este conjunto de documentos oficiais indica que os chamados "temas transversais", como por exemplo, a sexualidade, sejam trabalhados de forma integrada, contínua e sistemática, incorporados às áreas já existentes e ao trabalho educativo da escola: "tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano" (BRASIL, 1998, p. 26).

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, prescreve em seu texto a defesa do "pluralismo de ideias e respeito às concepções pedagógicas" (Art. 3º, III). Porém, é nos PCNs (1998) que fica mais evidenciado o termo pluralismo cultural como tema transversal, assegurando pela defesa da diversidade e dos excluídos socialmente, que se deve haver no Brasil a igualdade de oportunidades educacionais para todos. Em relação específica às questões de ES nas escolas, o documento PCNs (1998) trata sobre o tema Pluralidade Cultural, enfatizando no seu texto que

[...] pela abordagem aberta da Pluralidade Cultural, pode-se tratar de especificidades étnicas e de gênero, abrindo a possibilidade de entrelaçamento com Saúde e Orientação Sexual, oferecendo ao aluno conteúdos referentes aos direitos reprodutivos, assim como da urgência de melhoria da oferta do atendimento de serviços de saúde da mulher (PCN, 1998, p.164).

Percebe-se, no entanto, que o MEC ainda não possui, nem construiu um instrumento de avaliação de receptividade dessas propostas capaz de informar quantas escolas já possuem, em seus currículos, um registro explícito de debates, reflexões e projetos com o tema da educação sexual. No entanto, apesar da constatação oficial de que os temas transversais permeiam sempre toda a prática educativa e estendem-se às diversas relações do espaço pedagógico, tenham consciência disso ou não os sujeitos da comunidade escolar.

No entanto, no texto do PCNs (1998, p.299) sobre a Orientação Sexual, está descrito que a escola, ao definir o trabalho com Orientação Sexual como uma de suas competências, o incluirá no seu projeto educativo. Isso implica uma definição clara dos princípios que deverão

nortear o trabalho de Orientação Sexual e sua clara explicitação para toda a comunidade escolar envolvida no processo educativo dos alunos. Esses princípios determinarão desde a postura diante das questões relacionadas à sexualidade e suas manifestações na escola, até a escolha de conteúdos a serem trabalhados junto aos alunos. A coerência entre os princípios adotados e a prática cotidiana da escola deverá pautar todo o trabalho.

O mesmo texto demonstra a preparação dos docentes da educação em seus diferentes níveis e modalidades para trabalhar com esta temática. Ou seja, indica que, para garantir essa coerência, ao tratar de tema associado a tão grande multiplicidade de valores, "a escola precisa estar consciente da necessidade de abrir um espaço para reflexão como parte do processo de formação permanente de todos os envolvidos no processo educativo" (PCNs, 1998, p. 299).

A transversalidade indicada nos PCNs (1998) para trabalhar as temáticas de sexualidade e gênero pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores. Nessa perspectiva, é preciso uma reflexão sobre as rupturas construídas que ocorrem no currículo educacional, nas diferentes disciplinas, com vista à promoção de uma prática pedagógica que elimine o isolamento da atuação docente às atividades formais.

O trabalho interdisciplinar, nesta proposta curricular, deve ser cada vez mais incentivado e redimensionado. Nesse sentido, os PCNs (1998) apontam que, por tratar-se de temática multidisciplinar, comporta contribuições de diferentes áreas do conhecimento, como Educação, História, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Psicanálise, Economia e outras. E ainda ressaltam que

também é importante a construção permanente de uma metodologia participativa, que envolve o lidar com dinâmicas grupais, a aplicação de técnicas de sensibilização e facilitação dos debates, a utilização de materiais didáticos que problematizem em vez de "fechar" a questão, possibilitando a discussão dos valores (sociais e particulares) associados a cada temática da sexualidade (PCNs, 1998, p. 331).

Pereira e Bahia (2011) seguem nesta discussão e apontam que um passo adiante no ensino sobre diversidade sexual na escola foi dado em 2004, quando, a partir do citado programa "Brasil sem Homofobia", é criada a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). Entre as ações da SECAD, destaque para a Rede (Rede de Educação para a Diversidade) - grupo de IES públicas que promove cursos de capacitação de

professores e profissionais de educação em temas sobre diversidade- a Educação em Direitos Humanos, entre outros. Das ações da SECAD, surgiram trabalhos de orientação e capacitação de professores e profissionais da educação, em linguagem simples e direta, a respeito de como a escola deve lidar com a diversidade sexual. Entre estes trabalhos está a Cartilha Diversidade Sexual na Escola (BORTOLINI, 2008), elaborada por professores da UFRJ. Essa Cartilha mostra que, não sendo a homossexualidade uma doença, não se cabe a designação homossexualismo

Pereira e Bahia (2011) defendem uma educação sexual emancipatória ou seja uma educação na perspectiva que não se restringe ao mero aprendizado dos aspectos anatômicos e biológico do corpo humano, como acontece habitualmente nas práticas desenvolvidas por educadoras e educadores em ES nas escolas. Compreende-se que a abordagem da sexualidade em sala de aula extrapola a visão biológica e a descrição fragmentada e fria do corpo. Discutir essa temática significa possibilitar a discussões de emoções e valores ligadas a ela. A escola pode ser espaço propício e privilegiado para o desenvolvimento de uma educação sexual emancipatória (VITIELLO, 1998). Nas escolas, a educação sexual deve ser viabilizada, por meio de orientações sexuais em forma de tema transversal, estando, inclusive, inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Neste documento há a premissa de que a sexualidade é uma questão social e que, portanto, deve ser trabalhada tanto na família como na escola, porém de maneira dinâmica e global, ou seja, respeitando a diversidade de crenças, de costumes e de valores próprios de cada cultura (BRASIL, 1997).

A possibilidade de sair de um modelo intitulado biológico-centrado e preventivo, em que se restringem nas práticas dos aspectos biológicos da sexualidade e focadas nas questões de prevenção de DST e gravidez na adolescência, não comportam a totalidade do tema, pois falar sobre sexualidade extrapola a muito este modelo. Já no modelo biopsicossocial, as práticas revelaram-se mais ampliadas no que concerne à concepção de sexualidade e conteúdos abordados, de forma que questões sociais, culturais e subjetivas são incluídas nas intervenções. Neste entendimento, em conformidade com o modelo biopsicossocial defendido na posição da autora desta tese. Costa (2005) destaca sobre a sexualidade ser um aspecto importante do desenvolvimento e um elemento estruturador e formador da identidade dos sujeitos. Dessa forma, ressalta-se sobre a importância de uma compreensão mais abrangente da sexualidade e questões a serem trabalhadas nas práticas, de modo que questões como as diversidades sexuais, por exemplo, sejam trabalhadas no espaço escolar com o objetivo de sensibilizar os adolescentes sobre o reconhecimento e respeito às diversidades e não discriminação ou preconceito.

Seguindo na problematização da ES numa perspectiva mais ampla, aponta-se que, em "concepções e modelos de abordagem mais restritos da sexualidade, diferenças individuais que vão além das dimensões fisiológicas e que estão relacionadas a fatores sociais e culturais – tais como questões de gênero” (VIEIRA; MATSUKURA, 2017, p. 458).

Os modelos usualmente praticados em ES nas escolas e as diversidades sexuais – passam a ser naturalizadas (ALTMANN, 2013; CASTRO; ABRAMOWAY; SILVA, 2004; FURLANI, 2003). Do mesmo modo, identificam-se outros modelos de prática pautados em perspectivas e concepções mais abrangentes da sexualidade e que consideram esse fenômeno como um construto biopsicossocial (DUARTE, 2010). Nesse caso, as abordagens são mais amplas e abarcam, além das dimensões biológicas da sexualidade, questões e temáticas subjetivas e socioculturais, defende-se nesta na perspectiva do texto de Pereira e Bahia (2011).

Cesar (2009), na sua pesquisa ora verificada, entende que a combinação entre sexualidade e educação é um tema que remonta aos primórdios das instituições escolares brasileiras. Muitos projetos e iniciativas de educação sexual pontuaram a história da educação no Brasil e o encontro com a perspectiva de gênero sempre foi problemática. Nos anos de 1990, com o aparecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a sexualidade e o gênero passaram a habitar os discursos e as práticas educacionais brasileiros de forma mais bem instalada, mas não menos conflituosa.

Esse texto analisa os principais caminhos "epistemológicos" que os discursos sobre a sexualidade e o gênero percorreram na instituição escolar ao longo de quase um século. A partir de uma perspectiva ancorada nos conceitos de Michel Foucault, especialmente as noções de dispositivo da sexualidade e biopolítica, analisou-se essa produção discursiva e institucional acerca da sexualidade. Mais contemporaneamente, procurou-se demonstrar as (in) compreensões sobre a diversidade sexual por meio de questionamentos oriundos da teoria Queer²⁶, tomada como referência decisiva para a discussão da fala docente e de documentos oficiais presentes na escola a respeito de gênero e sexualidade.

O autor deste estudo problematiza o princípio contido nas novas normativas legais sobre a questão da sexualidade e gênero contidas, principalmente nos PCNs (1998). Cesar

²⁶ O termo “queer” tem sido usado na literatura anglo-saxônica para englobar os termos “gay” e “lésbica”. Historicamente, “queer” tem sido empregado para se referir, de forma depreciativa, às pessoas homossexuais. Sua utilização pelos ativistas dos movimentos homossexuais constitui uma tentativa de recuperação da palavra, revertendo sua conotação negativa original. Essa utilização renovada da palavra “queer” joga também com um de seus outros significados, o de “estranho”. Os movimentos homossexuais falam, assim de uma política queer ou de uma teoria queer (BUTLER, 2001).

(2009) aponta que se for tomado como certo o lugar da sexualidade na instituição escolar, é importante demarcar os temas que envolvem o trabalho na instituição escolar.

Pesquisas realizadas com professoras e professores e alunas e alunos vêm demonstrando a necessidade de uma formação específica tendo em vista a diversidade sexual presente no universo escolar. Alunas e alunos e professoras e professores, *gays*, lésbicas, bissexuais e transexuais, transgêneros e tantas outras possibilidades de sexualidade e gêneros compõem a diversidade contemporânea da instituição escolar, entretanto, para esta instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido.

Nesse sentido, a política para a implementação da ES nas escolas adquire forma e importância na segunda metade dos anos de 1990. Acontece que, no âmbito de um conjunto de reformas educacionais, o governo brasileiro produziu um conjunto de orientações importantes denominadas os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNs(1998) foram concebidos como resposta e solução para grande parte dos problemas educacionais no Brasil, bem como resposta à inserção na Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as questões étnico-raciais, o meio-ambiente, em especial a ES e as questões de gênero, esquecidas desde os projetos dos anos 70 e 80 quando se iniciou a falar e realizar algumas inserções em ES, comenta o mesmo autor do artigo analisado (CESAR, 2004). E este autor segue na mesma linha retomando que a reforma no Brasil, inspirada pela reforma educacional espanhola organizada pelo partido popular, ultraconservador, no início dos anos 90, a educação brasileira tomou para si a concepção dos temas transversais e instituiu a educação sexual como um dos temas a serem trabalhados nos PCNs. O fascículo sobre o Tema Transversal Orientação Sexual, publicado em 1998, consolidou definitivamente a escolarização de uma educação do sexo.

No entanto, Cesar (2009) questiona que, embora os PCNs trazem na sua constituição a intenção de indicar o trabalho em ES nas propostas das diversidades, como fazer isto acontecer no lugar que a escola foi colocada? Ou seja, nas palavras do autor: a escola que se apresenta disciplinar e normatizadora. A diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual. Como transpor deste "cânone" que a escola ainda se coloca nos tempos atuais? Como trazer esta discussão na escola?

Seguindo seu pensamento, Cesar (2009) entende que a escola deve, a partir das novas e possibilidades de falar em sexualidade, buscar o sentido de uma re-territorialização da temática sexualidade na escola. O autor lembra que mais que qualquer decisão teórica e epistemológica esta tomada de decisão, também é política. Em se tratando da sexualidade, é

também importante que se faça presente uma reflexão sobre as implicações das políticas de sexualidade. Lembra-se que foi o dispositivo da sexualidade que instaurou o regime da heterossexualidade compulsória em todos os âmbitos da nossa vida. Assim novamente retoma-se o conceito sobre o "dispositivo da sexualidade" (FOUCAULT, 1984).

O estudo de Cesar, publicado em (2009) e objeto de análise nesta tese, demonstrou que o sexo e as práticas sexuais comportavam-se como parte do chamado dispositivo da sexualidade, pois aquilo que estava em jogo seria essencialmente uma rede estabelecida de saber-poder atuando sobre os corpos e populações ao produzir normatizações e modos de vida. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 1984).

A heterossexualidade compulsória ou heteronormatividade é o conceito a partir do qual Butler (1998) analisou as relações de poder entre homens e mulheres e entre homossexualidade e heterossexualidade, demonstrando a construção do dispositivo da sexualidade como marcado pela norma heterossexual. Assim, um trabalho que assuma como princípio a diversidade sexual marca a entrada em um "campo epistemológico" desconhecido, na medida em que a "epistemologia" reconhecível é a do sistema heteronormativo de correspondência entre sexo-gênero.

Ao pensarmos em educação, escola e currículo que inclua essas discussões não heteronormativas segue-se na direção das inspirações de Louro (2004), e desta forma, pensar o currículo a partir de uma perspectiva Queer. Ou mesmo uma forma de trabalhá-lo contra a forma normalizante. Sendo ele generificado, acaba por reforçar que determinado sexo indique determinado gênero e este gênero induza a desejos específicos. Conseqüentemente, entende-se que há pouco lugar no currículo convencional para a ideia de pluralidade de sexualidade e/ou gênero, pois, ainda hoje, a maioria das pessoas não admite a possibilidade de ser associada com formas não hegemônicas de sexualidade. Assim, em acordo com os estudos de Louro (2004) nas suas teorias e formulações, foi analisada criticamente a estrutura binária e normalizante do currículo.

É decisivo o reencontro da sexualidade com as novas perspectivas dos estudos de gênero, recordando que os projetos de educação sexual dos anos 70 partiram de uma perspectiva libertária representada pelas abordagens feministas. Ao abordar o gênero como categoria de investigação, pode-se recusar os lugares definidos para as dicotomias entre

masculino e feminino, além de reconstruir os significados dos corpos, dos desejos e dos prazeres (SCOTT, 1995).

Os PCNs (1997, 1998) apontam a importância de abordar também estes temas de uma forma transversal exemplificando que a história das mulheres, suas lutas pela conquista de direitos e as enormes diferenças que podem ser encontradas na atualidade, nas diversas partes do globo, constitui tema de estudo, tanto em História quanto em Geografia e mesmo em Matemática, ao utilizar dados para análise dos avanços progressivos do movimento de mulheres ao longo do tempo. Esses avanços se referem principalmente à maior participação das mulheres na esfera pública em todos os aspectos: na política, na cultura, no trabalho remunerado e outros (PCNs, 1998).

Em relação ao tema homossexualidade, muitas vezes se atribui conotação homossexual a um comportamento ou atitude que é expressão menos convencional de uma forma de ser homem ou mulher. "Ela escapa aos estereótipos de gênero, tal como um menino mais delicado ou sensível ser chamado de "bicha" ou uma menina mais agressiva ser vista como lésbica, atitudes essas discriminatórias" (PCNs, 1998, p. 335).

Nesse sentido, pode-se trabalhar junto aos alunos e às alunas que em cada período histórico e em cada cultura, algumas expressões do masculino e do feminino são dominantes e servem como referência ou modelo, mas há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas. Cada um tem o seu jeito próprio de viver e expressar sua sexualidade, devendo ser entendido e respeitado pelos jovens.

Finalizando a análise do texto de Cesar (2009), retoma-se a proposta inicial deste estudo. Em primeiro lugar, o trabalho com a diversidade sexual nas escolas pressupõe um conhecimento das disposições de professoras e dos professores que, por sua vez, deverão adentrar uma nova lógica do (des)conhecer, de sorte que tal trabalho não poderá jamais ser pautado pela pergunta formulada ao especialista sobre a normalidade das práticas e discursos sexuais. Perguntar pela normalidade é pertencer ao mundo definido e mapeado pelos processos disciplinadores e normalizadores. Segundo, para adentrar outra lógica, professores e professoras, segundo Britzman (1999), necessitam produzir a capacidade de desestabilizar o conhecimento em nome da liberdade. Nesta perspectiva, sexualidade, educação sexual e diversidade sexual referem-se a práticas de liberdade, na medida em que os limites de nosso pensamento deverão ser transcendidos em nome de outras possibilidades tanto de conhecer como de amar.

Dinis e Asinelli (2007) pretendem discutir sobre o tema da sexualidade. Esta temática tornou-se obrigatório nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil, devendo ser tratado

como um tema transversal. Assim, os autores destacam que a sexualidade não é mais um tema exclusivo das aulas de Biologia, mas deve ser trabalhada em todas as disciplinas do currículo por uma visão culturalista. Essa mudança de paradigma implica discutir todos os aspectos da sexualidade, inclusive as novas identidades sexuais e de gênero. Isso exige que o tema seja discutido nos cursos de formação docente, preparando a educadora e o educador, para resistir a discursos normativos sobre corpo, gênero e sexualidade.

Os autores desse artigo, Dinis e Asinelli (2007) seguem argumentando que certamente os PCNs representam alguma conquista, já que os primeiros programas de educação sexual abordavam o tema de uma perspectiva exclusivamente biologizante, com aulas sobre anatomia e fisiologia dos sistemas reprodutores (a reprodução era um dos imperativos da sexualidade) e sobre a prevenção da "gravidez precoce" e das doenças sexualmente transmissíveis. O próprio termo sistema reprodutor vinculava a sexualidade necessariamente à reprodução, e não à produção de prazer.

Os PCNs (1997,1998) ressaltam que o tema deve ser abordado a partir de três principais eixos: o corpo como matriz da sexualidade, relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. Assim, o tradicional tópico de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis continua, graças a sua importância, mas enfatiza-se também a necessidade de discutir a discriminação social e o preconceito de que são vítimas os portadores do HIV e os doentes de Aids, por intermédio dos direitos de cidadania e da proposição da adoção de valores como a solidariedade, o respeito ao outro e a participação de todos no combate aos preconceitos (BRASIL, 1997).

Os autores apoiam-se para conceber esta proposta de ES na perspectiva dos PCNs (1998), pontuando que entender a sexualidade em uma perspectiva histórico-cultural, e não mais em uma perspectiva estritamente biológica, tem sido o principal fundamento dessas críticas. E aqui não se pode deixar de ressaltar a contribuição dos estudos de Foucault (1988) que critica a hipótese repressiva sobre a sexualidade que agiria principalmente pela negação da sexualidade e de seu silenciamento. Esta perspectiva dos discursos de repressão e silenciamento da sexualidade dos jovens, praticada nas escolas, não explica, por exemplo, a proliferação de discursos sobre a sexualidade que se vive hoje com a constante exposição do tema na mídia e as confissões da vida sexual produzidas pelos ícones midiáticos (atores/atrizes e modelos) que estão expostas na internet, nos programas de TV e nas revistas voltadas ao público adolescente.

Na modernidade desenvolveram-se outras técnicas de controle sobre a sexualidade que não passam mais pelo seu silenciamento, mas justamente pela sua confissão, pela incitação ao

discurso da sexualidade, pela sua visibilidade. Para o autor, houve uma verdadeira explosão discursiva sobre o sexo, centrando-o justamente como a sexualidade na moderna forma de governar, a do biopoder: dispositivos pelos quais as pessoas foram obrigadas a falar sobre sexo, tudo o que faziam dele, como lidavam com ele — assim, não houve uma repressão, mas uma nova maneira de falar e lidar com ele, justamente em nome desse regime (FOUCAULT, 1988).

Para os autores Dinis e Asinelli (2007), entender a sexualidade a partir de uma perspectiva histórico-cultural, como fator de aprendizagem e interação social, significa superar os limites impostos pela educação escolar. A possibilidade de vivenciar a diversidade das relações afetivas e sociais, provocada pela educação sexual, contribui para a compreensão e uma experimentação de novas possibilidades do exercício da alteridade em contextos mais amplos que os familiares e é, dessa forma, que "o indivíduo se humaniza quando a cultura impregna a biologia, e um novo ser, assim redefinido, se eleva como pessoa" (BRASIL, 1994, p. 11). E essa deve ser, por fim, a principal justificativa para que o tema seja discutido e trabalhado na escola e nos cursos de formação docente.

Stromquist (2007), neste estudo selecionado para avaliação nesta última categoria acima denominada, examina o conceito de qualidade de ensino no contexto das principais políticas globais e regionais propostas por agências financiadoras internacionais - como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento -, por acordos internacionais - como, por exemplo, as políticas previstas pelo Educação para todos e os objetivos de desenvolvimento do milênio - e também pela sociedade civil global - como o Fórum Social Mundial e o Fórum Mundial de Educação.

A análise do conteúdo dos discursos desses grupos de discussão, acima descritos, distintos e influentes revela que a qualidade é definida e avaliada exclusivamente em termos cognitivos e reduzida as duas habilidades básicas: matemática e leitura. A qualidade, portanto, está dissociada de processos de transformação social, aos quais a educação deveria prestar uma contribuição essencial. Políticas globais de grande vulto, como a Educação para todos e os objetivos de desenvolvimento do milênio, não consideram a importância da introdução da conscientização de gênero na concepção de uma educação de qualidade. Seus objetivos contemplam o gênero somente no que se refere ao acesso igualitário de meninas e meninos à escola.

A pesquisada de Stromquist (2007) como um dos artigos escolhidos para análise, argumenta que a não-inclusão do gênero no currículo e a não-formação de professores para reconhecer as questões de gênero nas práticas cotidianas da escola e da sala de aula

contribuem para a persistência de valores e práticas que reafirmam distinções arbitrárias e assimétricas entre homens e mulheres. Numa perspectiva feminista, a autora enfatiza que é necessário que a qualidade ultrapasse a questão do acesso e inclua o tratamento igualitário de meninas e meninos na sala de aula, bem como um conteúdo curricular que despolarize o conhecimento das identidades de gênero que afetam o cotidiano das pessoas, tais como educação sexual, violência doméstica e cidadania. Além disso, é necessária a inclusão de práticas escolares que desenvolvam personalidades positivas e seguras, tanto nas meninas como nos meninos.

O artigo de Stromquist (2007) descreve o conceito de qualidade e situa como um dos mais citados nas reformas e políticas educacionais contemporâneas tanto em países desenvolvidos como naqueles menos industrializados. O estudo demonstra as principais políticas globais e regionais, sendo que o conceito de qualidade educação tem sido revisitado e é pauta constante em instâncias políticas e governamentais. "Qualidade é a categoria central deste novo paradigma de educação sustentável, na visão das Nações Unidas. Mas ela não está separada da quantidade. Até agora, entre nós, só tivemos, de fato, uma educação de qualidade para poucos" (GADOTTI, 2009, p.7). Corroborando com as ideias defendidas sobre qualidade na educação, a abordagem da democracia é um componente essencial da qualidade na educação: "qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio" (GENTILI, 1995, p.177).

Ou seja, de acordo com ideias de Gadotti, (2009) entende esta abordagem como a "nova qualidade". E, na mesma linha de pensamento, Freire (1997) defende a qualidade na educação como: "uma qualidade que consiga acolher a todos e a todas". Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas, na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não se pode separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. Por isso, o tema da qualidade é tão complexo. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo. Se fosse fácil resolver o desafio da qualidade na educação, não se estaria hoje discutindo esse tema.

Um conjunto de fatores contribui para com a qualidade na educação. O que é educação de qualidade? Para a UNESCO: a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve adaptar-se permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de

contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo. A qualidade e a igualdade continuam sendo desafios cruciais a serem enfrentados, uma vez que ambos são essenciais para atender às necessidades do país e para a construção de uma sociedade de conhecimento (UNESCO, 2017).

Vianna e Unbehaum (2006), pesquisadoras na Universidade da São Paulo (USP), discutem em seu artigo a qualidade da educação, ponderam que a defesa da qualidade da educação é um consenso no Brasil. Nossa história recente registra diferentes concepções pedagógicas, métodos e propostas de ensino que delineiam visões diversas. Podem incluir a democratização do acesso ao ensino público e a garantia da permanência do aluno na escola: os poderes públicos e suas diferentes instâncias de decisão e execução das políticas educacionais, bem como os diversos atores envolvidos com as questões da educação. As leis, as políticas educacionais relativas às condições de trabalho, salários, carreiras, concepções pedagógicas e formação docente também são aspectos fundamentais para a construção de um projeto de melhoria dessa qualidade rumo a uma escola justa.²⁷

Quando se fala em qualidade da educação significa atribuir um sentido para a escola. E um projeto de qualidade deve somar às reivindicações específicas o reconhecimento da importância da etnia, da geração, da diversidade sexual e do gênero nas relações escolares e na formação docente.

Desde a última década do século XX, as políticas educacionais e as escolas vêm incorporando o debate sobre os direitos de cidadania estendidos aos diferentes segmentos sociais, passando a abranger áreas e temáticas que vão da exclusão de classe àquelas que dizem respeito à etnia, raça, geração, ao sexo e gênero. No caso brasileiro, observa-se como essa dinâmica constituiu-se desde que o conceito de cidadania abarcou diferentes categorias, identificadas por classe social, sexo, raça, idade e orientação sexual.

Nas escolas, contudo, circulam discursos e práticas que propagam assimetrias, colocando-as diante de determinadas contradições. Judicialmente, as escolas públicas não podem expulsar nenhum estudante, no entanto, a pressão sobre qualquer tipo de manifestação

²⁷ O termo Escola Justa é defendido por Dubet (2008). Entenda-se aqui justiça na escola por um mecanismo tal, até agora inexistente, que conduza os estudantes numa escola em pé de igualdade, minimizando ao máximo as diferenças que esses estudantes já trazem do nascimento. A principal diferença é a social, a escola que se implantou e se sustenta em nossos dias é a escola meritocrática profundamente criticada por Dubet. É importante ressaltar que a igualdade que estamos defendendo aqui não é a igualdade que massacra e homogeniza, que descaracteriza as pessoas. Está mais para a equidade, é importante perceber os sujeitos como suas características individuais, mas trabalhar pela igualdade percebendo suas diferenças (DUBET, 2008).

de comportamento distinto dos padrões de gênero pré-estabelecidos para cada sexo, ou do padrão mais difundido que muitas vezes restringe à heterossexualidade o exercício da sexualidade, pode levá-lo à exclusão.

A inclusão da ótica de gênero, da sexualidade e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação aparece inserida em um longo processo de mudanças desde o final da década de 1990, respaldado por um conjunto de convenções, documentos e resoluções internacionais que defendem a inserção das mais variadas dimensões da diversidade na agenda das políticas educacionais brasileiras, especialmente, com relação às questões de raça e gênero.

Na década de 1990, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e sua defesa das chamadas modalidades da educação básica, em especial, da educação indígena, da educação para pessoas com deficiências e da educação de jovens e adultos. Na esteira das questões postas pela LDB, são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais constam como temas transversais a Pluralidade Cultural e a Orientação Sexual.

Nesse processo, o Ministério da Educação passou a incorporar o assunto de forma sistemática em planos, programas e projetos. Foram criadas novas institucionalidades no âmbito específico do Ministério da Educação a partir de 2004. Uma delas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) formada em 2004 com o objetivo de articular a inclusão social com a valorização da diversidade, destacando as demandas que estavam, até aquele momento, pouco atendidas pelos sistemas públicos de educação.

Em 2014, as menções às questões de gênero foram retiradas do Plano Nacional de Educação (PNE), durante a tramitação no Congresso. Naquele ano, foi realizada a 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a finalidade de construir deliberações e subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024).

Na proposição das metas para elaboração do PNE, o Eixo II que teve como título “Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos” defendeu o necessário enfrentamento das “relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual, cidade/campo e pela condição física, sensorial ou intelectual” e previu a “realização de políticas, programas e ações concretas e colaborativas entre os entes federados, garantindo que os currículos, os projetos político-pedagógicos, os planos de desenvolvimento institucional, dentre outros”, ponderem e apreciem “a relação entre diversidade, identidade étnico racial, igualdade social, inclusão e direitos humanos” (BRASIL; CONAE, 2014, p.28).

A versão do PNE, enviada ao Senado Federal, destacou vários desses aspectos, mas a versão do PNE, sancionada como lei, aprovou como meta o combate às desigualdades educacionais, referindo-se de forma genérica à erradicação de todas as formas de discriminação.

Restam, nestas discussões, as votações dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, os quais têm sofrido um tratamento distorcido e politicamente nefasto em relação às questões de gênero e diversidade sexual. Com base no discurso de setores religiosos conservadores, advoga-se a supressão das palavras gênero, diversidade e orientação sexual nos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Para justificar essa exclusão, utilizam o pseudoconceito da "ideologia de gênero" que ensinaria, na visão destes políticos, as crianças a não ter pertencimento identitário e acabaria com as famílias, desorganizando-as e criando um verdadeiro pânico em relação a essa temática na sociedade. O que virá daqui para frente em relação a questões da inclusão de Gênero nas reorganizações políticas e governamentais? É a pergunta que não quer calar!

Furlani (2008) no seu estudo, também selecionado para esta análise, faz os seguintes questionamentos no contexto da escolarização brasileira, se é possível encontrar espaço no currículo para a Educação Sexual? Em que medida a sociedade contemporânea criou (e cria) demandas que favorecem a inclusão curricular de temáticas como a sexualidade, o gênero, as políticas identitárias? O que este contexto histórico e essa demanda têm a dizer aos cursos de formação de educadores(as)?

Defende-se revendo os posicionamentos desta autora agora analisada em seu texto, o pressuposto de que a última metade do século XX foi determinante na discussão na inclusão da Educação Sexual nos âmbitos social e educacional, no Brasil. Segundo Foucault (1992), múltiplos discursos participam na construção dos saberes sociais acerca das sexualidades e dos gêneros. Esses discursos se articulam por "descontinuidades históricas" nos processos que definem as representações acerca dos sujeitos e de suas identidades culturais. Apresenta-se um mapeamento histórico de demandas de ordem política, cultural, midiática, pedagógica, estética econômica que parecem apontar para as possibilidades temáticas e didático-metodológicas que um currículo da Educação Sexual pode assumir nos dias de hoje, em qualquer nível do ensino.

Principalmente durante as últimas cinco décadas do século XX, inúmeros acontecimentos promoveram uma maior visibilidade de questões relacionadas aos gêneros e às sexualidades, em especial no Ocidente. Diversos movimentos sociais (sexuais, raciais, étnicos, ecológicos, religiosos, de gênero, de nacionalidade), ao buscarem afirmar a própria

voz, contribuíram (e contribuem) para evidenciar a existência de distintas políticas de identidade no campo da cultura. Política de identidade se refere ao "[...] conjunto de atividades políticas centradas em torno da reivindicação de reconhecimento da identidade de grupos considerados subordinados relativamente às identidades hegemônicas" (SILVA, 2000, p. 92). Quer seja por pressão da opinião pública (especialmente, em decorrência da "pressão" desses movimentos), quer seja pela iniciativa de educadores (as) e dirigentes escolares, os efeitos desses movimentos identitários parecem estar refletindo nos currículos escolares e nas últimas políticas públicas de educação.

A reformulação curricular da Educação Básica brasileira, por exemplo, ocorrida com a aprovação da LDB (Lei 9.394/96), apontou para alguns desses ecos. Com ela, a política governamental lançou, a partir do ano de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, além de reestruturarem as disciplinas dos Ensinos Fundamental e Médio, sugeriram Temas Transversais como campos disciplinares a serem perpassados em todas as séries, não como disciplinas, mas como assuntos necessários à formação de cidadãos e cidadãs. Além de ética, saúde, pluralidade cultural, meio ambiente e estudos econômicos, pela primeira vez, de modo explícito, a sexualidade e as relações de gênero têm espaço no então chamado tema transversal "orientação sexual".

Os PCNs possibilitaram um contexto educacional favorável a essa inclusão temática. No entanto, parece ser possível, argumentar acerca de um favorável "panorama" histórico que, segundo o entendimento de Foucault (2000), aponta para a "convergência de múltiplos discursos" no processo social de atribuição de significados e construção das identidades sexuais e de gênero. A "identidade" aqui referida é identidade cultural, e não possíveis noções de "identidade" segundo teorizações dos campos da Psicologia. Segundo o que autor abaixo descreve:

[...] de acordo com a teorização pós-estruturalista que fundamenta boa parte dos Estudos Culturais Educação Sexual — quando a articulação de múltiplos discursos possibilita sua inclusão curricular contemporâneos, a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo discursivo (SILVA, 2000, p. 69).

Sexo, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, nacionalidade, geração, classe social são exemplos de identidades culturais. Para Foucault (1986, p. 146), “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história [...], e os enunciados que constituem um discurso se articulam por meio de discontinuidades históricas”. Neste entendimento, não interessa, nesta perspectiva aqui defendida, a apropriação da história como se ela fosse algo

linear (com sucessões de épocas ou séculos) e, por si só, explicativa de uma causalidade dos fatos. No relato histórico que o autor pretendeu apresentar, procurou distanciar-se da postura factual, evolutiva, progressista com que os fatos históricos geralmente são apropriados. Para chegar aos processos sociais que hoje constroem os discursos presentes na Educação Sexual, pretendeu reforçar o entendimento das descontinuidades históricas, ou seja, da importância dos "fenômenos de rupturas" (FOUCAULT, 1986, p. 4).

“O emprego dos conceitos de descontinuidade, de ruptura, de limiar, de limite, de série, de transformação coloca, a qualquer análise histórica, não somente questões de procedimento, mas também problemas teóricos” (FOUCAULT, 2000, p. 23).

Em uma reflexão final, Furlani (2008) declara os múltiplos discursos apresentados no seu artigo que são sugestivos de uma contingência histórica nas discussões sobre Educação Sexual. Eles podem ser vistos como uma demonstração da capacidade social de responder a demandas de grupos sociais contemporâneos, numa dinâmica que (re)constrói as identidades culturais e as diferenças, (re)posicionando os sujeitos.

Alicerça-se, neste entendimento, e parece que sua pertinência tem demonstrado oportuna, quando temáticas "incomuns" à Educação Sexual (como homossexualidade, abuso sexual, adoção, estupro, separação, divórcio, diferentes organizações familiares, pornografia, erotismo infantil) têm, cada vez mais, estado presentes no âmbito da escola.

Parece que os currículos escolares, lentamente, ecoam alguns temas oriundos dos movimentos sociais de meados do século XX e trazem para a escola o que talvez pudéssemos denominar de "uma nova ética sexual", "uma nova ética escolar": uma Educação Sexual que considere, sem receios, fundamental ressaltar o caráter contingencial dos processos de construção/invenção desses saberes, num movimento histórico que é político, é cultural e é pedagógico de descontinuidades e rupturas.

Nessa abordagem ética, a diversidade sexual, os direitos humanos e os direitos sexuais (e, mais recentemente, a abordagem *Queer*) têm se apresentado como aspectos culturais e políticos imprescindíveis na problematização dos gêneros, das sexualidades e das relações étnico-raciais numa perspectiva de respeito às diferenças.

No âmbito geral das licenciaturas, as recentes Diretrizes Curriculares de 2015 consagram a importância de se trabalhar o conteúdo do gênero como conteúdo específico ou interdisciplinar:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação,

formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p.11).

Em ambas as diretrizes, o termo gênero é mencionado dentro de uma concepção marcada pela consciência acerca da importância do respeito à diversidade. Considera-se fundamental esboçar aqui alguns apontamentos acerca do panorama dos cursos de formação de professores(as) na atualidade. Para isso, amparou-se nas amplas pesquisas realizadas por André, Barretto e Gatti (2011) bem como no artigo de Gatti (2010). Os dois trabalhos buscam refletir duas grandes e complexas questões: qual a situação da formação inicial de professores(as) nas Licenciaturas no Brasil atual? Que formação é oferecida aos futuros docentes nas universidades?

Vieira e Matsukura (2017) afirmam que as questões de sexualidade fazem parte do processo de transformação na adolescência e mostram-se atreladas às descobertas sobre os desejos e valores pessoais. Seguindo nesta direção, a sociedade contemporânea criou ou (e cria) demandas que favorecem a inclusão curricular de temáticas como a sexualidade, o gênero e as políticas identitárias, estas apresentam uma dimensão significativamente importante e elemento estruturador e formador das identidades dos sujeitos (COSTA et al., 2001; MOREIRA et al., 2008).

Desta forma ressalta-se a relevância do desenvolvimento de práticas de cuidado voltadas à saúde integral da adolescência, com destaque às ações educativas vinculadas à sexualidade (BRASIL, 2005, 2007).

Destaca-se que as práticas de educação sexual podem promover o diálogo, a troca de experiências e informações, maior autonomia quanto ao exercício da sexualidade, como podem contribuir positivamente com a saúde integral dos adolescentes e favorecer a redução de possíveis consequências indesejáveis advindas das vivências sexuais (ALENCAR et al., 2008; BORGES, TRINDADE, 2009; COSTA et al., 2001).

Pesquisadores do campo da educação sexual têm apontado a relevância de tais práticas educativas serem mais amplas e abordarem as dimensões subjetivas, sociais e culturais da sexualidade, para além dos aspectos biológicos desse fenômeno (ALTMANN, 2013; CASTRO; ABRAMOWAY; SILVA, 2004; FURLANI, 2003; QUIRINO; ROCHA, 2012).

Analisando o artigo de Furlani (2008), este aponta que os modelos de educação sexual, mais centrados em aspectos biológicos e preventivos sobre a sexualidade em suas práticas mostram-se estritamente focadas na prevenção de DST/AIDS e gravidez não planejada na

adolescência, buscando um viés regulatório e tutelar aos corpos e comportamentos dos adolescentes (CASTRO; ABRAMOWAY; SILVA, 2004; NARDI, 2008; PIMENTA; TOMITA, 2007).

Apontam-se, também que, em concepções e modelos de abordagem mais restritos da sexualidade como diferenças individuais que vão além das dimensões fisiológicas e que estão relacionadas a fatores sociais e culturais – tais como questões de gênero, as diversidades sexuais passam a ser naturalizadas e não consideradas (ALTMANN, 2013; CASTRO; ABRAMOWAY; SILVA, 2004; FURLANI, 2003).

Do mesmo modo, identificam-se outros modelos de prática pautados em perspectivas e concepções mais abrangentes da sexualidade e que consideram esse fenômeno como um construto biopsicossocial (DUARTE, 2010). Nesse caso, as abordagens são mais amplas e abarcam, além das dimensões biológicas da sexualidade, questões e temáticas subjetivas e socioculturais tais como questões de gênero e diversidades sexuais.

Com base nos resultados do artigo de Furlani (2008), reflete-se sobre a necessidade de se repensar o modo como as práticas são desenvolvidas para que se aproximem do que é preconizado pelas políticas, de forma que seja possível a superação do modelo curricular e disciplinar predominante nas intervenções de educação sexual nas escolas.

Conforme preconizado pelos PCNs (1998), a sexualidade trata-se de uma temática a ser abordada de forma transversal e interdisciplinar. Em virtude da complexidade que envolve a sexualidade, reforça-se sobre as práticas educativas serem também complexificadas, de modo que haja a complementariedade entre as especificidades das diferentes disciplinas, correspondentes às diversas áreas do conhecimento.

Destaca-se a necessidade de maior entendimento por parte dos profissionais de que as informações e conhecimentos adquiridos pelos adolescentes nas práticas educacionais serão administrados subjetivamente e transformados em ações concretas. No que se refere às concepções sobre sexualidade e aos conteúdos abordados nas práticas de educação sexual, o presente estudo evidencia que permanecem necessidades de avanços, especialmente no intuito da autonomia dos adolescentes, bem como no que tange ao respeito ao exercício da sexualidade como um direito. Nesse sentido, ressalta-se que o professor, para além de contribuir com a aquisição de novos conhecimentos, encontra-se em um lugar de mediar as informações acessadas tanto nas escolas como em outras fontes, como os meios de comunicação.

Vianna e Unbehaum (2006), no seu texto examinam a inclusão da perspectiva de gênero na educação infantil e no ensino fundamental, no período de 1988 a 2002, com ênfase

no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCN). Concluem que, embora esses documentos constituam importantes instrumentos de referência para a construção de políticas públicas de educação no Brasil, a partir da ótica de gênero, contribuindo com a formação e com a atuação de professoras e professores, essas políticas não são devidamente efetivadas pelo Estado. Não existem estudos sistematizados sobre a efetividade dessas proposições e sobre possíveis mudanças na prática pedagógica de educadoras(es). Desse modo, sua legitimidade fica prejudicada, assim como a proposição de uma política que pretende garantir condições igualitárias de qualidade para o sistema de ensino e para a formação docente, a partir de um currículo nacional.

O artigo supracitado apresenta algumas das conclusões de pesquisa sobre a ótica de gênero nas principais leis e documentos que orientaram as reformas da educação pública brasileira no período de 1998 a 2002 no Brasil. Para isso, selecionou-se, como objeto de estudo, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2001); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96 (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, PNE, 2001); os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, RCNEI, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, PCN, 1997).

Foram realizadas entrevistas com profissionais atuantes na elaboração e crítica dessas políticas públicas, além de análises de outros estudos e documentos pertinentes ao tema. Procuramos evidenciar o modo como as políticas públicas de educação trataram a inclusão da perspectiva de gênero nos níveis de ensino infantil e fundamental, no período de 1988 a 2002, com ênfase para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (doravante denominado RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (doravante denominados PCN), uma vez que a Constituição Federal, a LDB e o PNE).

Considerando-se o estudo dos documentos e as lacunas já apresentadas e analisadas, os objetivos e prioridades anteriores mostram que o caminho já percorrido pelas políticas públicas indica que está em curso um processo de desenvolvimento de políticas de igualdade, do qual não se prevê retrocesso, ainda que obstáculos possam ser identificados. Essas ações e programas expressam certa preocupação com uma crítica importante, constatada no estudo de Vianna e Unbehau (2006): a inclusão de uma perspectiva de gênero no ensino não pode restringir-se somente aos instrumentos didático-pedagógicos, como propõem os PCN para o Ensino Fundamental e os “PCN em Ação” (PCNs, 1999).

Na leitura dos PCNs (1997, 1998) no que tange ao Ensino fundamental e OS, esses descrevem as diferentes nuances de temáticas no que refere-se aos interesses em ES nesta faixa etária que vai dos 6 a faixa de 9 a 12 anos, ou mais. Os trabalhos já existentes de Orientação Sexual nos anos iniciais do (primeiro a quinto anos) indicam que a maioria das questões trazidas pelos alunos tendem a ter um caráter informativo e de esclarecimento sobre a sexualidade. A curiosidade gira em torno da tentativa de compreender o que é o relacionamento sexual, como ele ocorre, as transformações no corpo durante a puberdade, os mecanismos da concepção, gravidez e parto. A partir do quinta ano do ensino fundamental, os questionamentos vão aumentando, exigindo progressivamente a discussão de temas polêmicos, como masturbação, início do relacionamento sexual, homossexualidade, aborto, prostituição, erotismo e pornografia, desempenho sexual, disfunções sexuais, parafilias, gravidez na adolescência, obstáculos na prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids, entre outros.

Na mesma direção de entendimento, destaca-se novamente o texto dos PCNs:

O trabalho com Orientação Sexual supõe refletir sobre e se contrapor aos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social ligados à sexualidade. Implica, portanto, colocar-se contra as discriminações associadas a expressões da sexualidade, como a atração homo ou bissexual, e aos profissionais do sexo (PCNs, 1997, p.336).

Assim, é possível constatar a realização de uma série de medidas que caminham na direção da ampliação das ações de gênero nas políticas públicas de educação. O fato de o Brasil ser signatário de importantes convenções e tratados, que exigem o cumprimento dos direitos econômicos, sociais e culturais e a atuação de grupos organizados, leva o atual governo a demonstrar intenção de focalizar suas ações na transformação das mentalidades, atuando sobre os preconceitos e as discriminações e não apenas as de gênero. Contudo, essas medidas são muito recentes, não se incluem no período aqui examinado e seus efeitos não serão percebidos em curto prazo, além de demandar processos específicos de avaliação.

Vianna e Unbehaum (2006) entendem em seu texto que se corre o risco, a ser posteriormente examinado, de repetir equívocos históricos: a falta de continuidade das políticas públicas e a não incorporação destas questões nos projetos orçamentários. A consolidação do gênero nas políticas públicas de educação é uma tarefa do Estado, e esta dependerá da disponibilidade de recursos e da inclusão das demandas de gênero na educação pelos governos que se sucederem. Não somente como demandas pontuais, em um ou outro aspecto do currículo. Essa tarefa exige, entre outras medidas, uma revisão curricular que

inclua na formação docente não só a perspectiva de gênero, mas também a de classe, etnia, orientação sexual e geração. Mais do que isso, é preciso incluir o gênero e todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais, como objetos fundamentais de mudanças estruturais e sociais. Recente documento publicado pela UNESCO (2016) declara que, para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil aprofundar o debate sobre sexualidade e gênero, contribui para uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade, não restando dúvida sobre a necessidade de a legislação brasileira e os planos de educação incorporarem perspectivas de educação em sexualidade e gênero.

Ao finalizar a análise e discussão do artigo de Vianna e Unbehaum (2006), não existem estudos sistematizados sobre a efetividade destas proposições de ações de gênero nas políticas públicas de educação no Brasil. Também não há a perspectiva de possíveis mudanças na prática pedagógica de educadoras(es) em ES sobre a ótica de gênero nas principais leis e documentos que orientaram as reformas da educação pública brasileira até o período proposto no texto que foi de até 2002. Também não se aponta para analisar, nesta pesquisa de Vianna e Unbehaum (2006), demais estudos que indiquem avanços e novas perspectivas de efetivação das práticas pedagógicas dos anos subsequentes. Desse modo, sua legitimidade pode ter ficado prejudicada, assim como a proposição de uma política que pretende garantir condições igualitárias de qualidade para o sistema de ensino e para a formação docente, a partir de um currículo nacional. No entanto, segundo o estudo de Marcon, Prudêncio e Gesser (2016) há, nos dias atuais, grande avanço nas políticas governamentais voltadas à garantia dos direitos sexuais e reprodutivos. Nesse cenário, a escola poderia ter um ganho em termos de ser considerada um locus privilegiado de reconhecimento e valorização da diversidade, de expressões de sexualidade, além de sua já reconhecida função social de promoção da cidadania e redução da vulnerabilidade social dos jovens. No entanto, os mesmos autores citados acima têm apontado que: "as práticas pedagógicas no âmbito da diversidade sexual, ao contrário do que preveem as políticas, têm fomentado ainda patologização e o preconceito às pessoas que divergem do modelo heteronormativo de sexualidade" (MARCON; PRUDÊNCIO; GESSER, 2016, p. 292).

Observa-se também no artigo de Marcon, Prudêncio e Gesser (2016) que, nas proposições da última década, a implementação de políticas públicas em ES e diversidade sexual, concomitante com uma maior discussão a respeito do tema na academia científica e nos espaços estudantis, vêm gerando forças para a garantia destas temáticas e suas práticas

mais contempladas nos preceitos dos direitos humanos como preconiza o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2009)²⁸ nas ações programáticas itens 7 e 9 que seguem:

7. tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana;

9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas;

Neste entendimento, resta vislumbrar, mesmo que de forma utópica, a institucionalização de um padrão mínimo de comportamento nacional e internacional dos Estados, com mecanismos de monitoramento, pressão e sanção em relação a conquistas e reivindicações das minorias. Isto demanda adoção do princípio de empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros(as), povos indígenas, idosos(as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros).

²⁸ O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz (PNEDH, 2009).

8 CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS

Finalizar...como? Sempre há algo mais a dizer...Um autor que pode contribuir, uma citação que pode esclarecer melhor. O dito que ainda não foi dito...como se fosse possível ser tudo dito! Um trabalho de pesquisa parece ser interminável! Há muito a ser dito....muito a ser produzido. Finaliza-se retornando questionamentos iniciais sobre o que poderia ser encontrado nesta pesquisa referente ao campo teórico de estudos e discussões em ES, OS, Sexualidade e Gênero .A produção e o terreno dos pressupostos nos estudos culturais mostrou-se fértil, repleto de problematizações nas produções científicas apresentadas no período escolhido para esta investigação. E não poderia ser diferente! Pensa-se que a temática eleita para esta pesquisa, a partir dos vários estudos analisados, transitaram nestas investigações, teorizações e pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no campo dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais, em especial àquelas vinculadas à vertente pós-estruturalista de análise, a qual tem procurado questionar verdades que se pretendem únicas, universais, absolutas e totalizantes. Talvez esta possa ser uma justificativa para entender-se por que se acreditava no caminho de estudos e teorizações escolhido, quando nem se imaginava o que seria encontrado. Defendeu-se, no projeto desta tese, que as produções acadêmicas sobre ES, Os Sexualidade e Gênero, praticadas nas escolas no período elegido (2006-2015), apontariam para um entendimento que estas temáticas são complexas e trazem incertezas.

Com as perspectivas teóricas adotadas, pode-se afirmar estar aprendendo, constantemente, a operar com o transitório e com o provisório, em especial no que diz respeito às diferentes crianças, jovens e suas infâncias, como também produção das identidades de gênero. No entanto, é preciso considerar que esse não tem sido um aspecto simples e de fácil aprendizado por se estar inseridos num campo da educação. Sabe-se que, por muito tempo (e nos dias atuais), essa área da sexualidade e gênero, em especial no campo da educação e da escola, produziu e ainda produz pesquisas e estudos que visavam e visam apontar caminhos seguros, traçando direções delineando recomendações, prescrevendo soluções, receitas engessadas e inflexíveis. Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros retrocessos políticos, econômicos, culturais, sociais e históricos, assume-se neste estudo uma posição de combater as relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a

partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos (BRASIL, 1998).

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as publicações científicas no Brasil com os descritores Educação Sexual e Orientação Sexual, Gênero e Sexualidade, presentes em periódicos nacionais escritos em Língua Portuguesa na base de dados EDUCA, no período de 2006 a 2015, verificando o que é produzido sobre esses temas. Os objetivos específicos destacaram em mapear as publicações organizando-as por dados bibliométricos como localização geográfica, quantidade de publicações por ano, principais autores citados. Analisar quais os aspectos sobre Educação Sexual, Orientação Sexual, Sexualidade e Gênero que são abordados pelos autores das produções analisadas e verificar de que forma, nas produções do período examinado, estão presentes os temas Orientação Sexual, Orientação Sexual, Sexualidade e Gênero na Educação Básica.

A pesquisa iniciou selecionando com os descritores, ES, OS, Sexualidade e Gênero na base de dados Scielo-Educa artigos científicos que, no período temporal 2006-2015, tratassem desses temas nas escolas da Educação Brasileira. Ao longo desta coleta dos artigos, foram selecionados e lidos os resumos de 101 artigos com palavras mais generalizadas ligadas à temática em ES, Os, Sexualidade e Gênero. Destes 101 resumos foram elencados 62 artigos que apresentavam exclusivamente os descritores ES, Os, Sexualidade e Gênero em seus descritores ou resumos ou em ambos. A região do Brasil em que mais foram publicados artigos com as temáticas escolhidas entre 2006 a 2015 foram sudeste e sul. Os estados em destaque nestas publicações foram Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. A maioria dos artigos selecionados e analisados nesta tese são de revistas científicas de universidades públicas do Brasil. Os autores citados ou referenciados nos artigos elencados nesta pesquisa para análise são Foucault, Louro, Silva, Scott, Meyer, Weeks e Abramoway.

Em relação ao número de publicações por ano dos artigos analisados encontram-se: 2006 (2), 2007 (6), 2008 (4), 2009 (10), 2010 (4), 2011(8), 2012 (4), 2013 (10), 2014 (11) e 2015 (3). Observa-se nesta distribuição uma produção não significativa do ponto de vista crescente das temáticas ES, OS Sexualidade e Gênero. A distribuição mostra-se profícua nos anos de 2013 e 2014 e despenca significativamente no último ano da década escolhida para esta pesquisa: 2015.

Observou-se que, em alguns destes artigos, apareciam mais de um destes descritores escolhidos: ES, OS Sexualidade e Gênero, ou por vezes até três deles. Os descritores que mais se destacaram nos resumos foram Gênero e Sexualidade, e estes compuseram

significativamente o pano de fundo de discussão nas categorias dos estudos analisados nesta pesquisa. Esta constatação pode levar a confirmar a importância destas temáticas na contemporaneidade no tecido social que compõe os diferentes seguimentos da vida humana. A sexualidade é um conceito amplo, é distribuída em três aspectos principais que se inter-relacionam entre si: biológica, psicológica e social. Dessa forma, já que somos seres sexuais desde que nascemos até morrermos, a sexualidade está presente em nossas vidas desde que nascemos. Foucault (1984) faz a referência ao que chamou de "dispositivo da sexualidade", ou seja, colocar a sexualidade no centro da existência. O sexo, nas sociedades cristãs, tornou-se algo que era preciso examinar, vigiar, confessar e transformar em discurso. Podia-se falar de sexualidade, mas somente para proibi-la.

A respeito da outra temática que surgiu eminentemente nos textos analisados, o termo Gênero está presente em importantes transformações sociais. Scott (1990) marcou visivelmente a produção acadêmica que utiliza o conceito gênero.

Em relação aos descritores Educação Sexual e Orientação sexual, esses foram os primeiros disparadores motivacionais para um possível mapeamento do que se tem produzido através de práticas nas escolas a respeito desses assuntos. Entende-se que a pesquisa de produção científica em determinada área de atuação ou temática possa mais do que contribuir para o conhecimento e a ciência, retratar o que vem sendo concebido e praticado em determinado período da história da sociedade. Aqui, em especial, quando este estudo iniciou uma investigação sobre Educação Sexual, Orientação Sexual Sexualidade e Gênero na Educação Brasileira no período de 2006 a 2015, através das publicações em periódicos, pretendeu-se buscar uma visão panorâmica de como vinha acontecendo as práticas das professoras e professores nas escolas em ES, OS, Sexualidade e Gênero. Temas esses que emergem no campo das políticas públicas em educação como um debate profícuo, visto que as situações e questões ligadas à sexualidade e à educação estão presentes ao longo da constituição das instituições escolares no Brasil.

Entendeu-se, em um apanhado histórico da Educação ou Orientação sexual na educação brasileira, nesta tese, que houve muitos projetos e iniciativas de educação sexual ou orientação sexual. Porém, essa trajetória também demonstrou que a perspectiva de gênero percorreu caminhos mais tortuosos. No bojo do aparecimentos dos PCNs, como documentos norteadores para todos os níveis de educação no Brasil e com a proposta para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina, surgem os temas transversais. A criação do tema transversal Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é outro indício da inserção deste assunto no

âmbito escolar, evidenciando-se interesse do poder público pela sexualidade da população. De acordo com os PCNs, em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV, o tema Orientação Sexual, criado como um dos temas transversais a ser trabalhado ao longo de todos os ciclos nas escolas brasileiras, não sendo mais apenas à família orientar as crianças e os jovens. Há de se refletir o porquê deste deslocamento que o documento PCN (1997) Orientação Sexual faz no sentido de responsabilizar também a escola pelo desenvolvimento de Orientação sexual dos estudantes em todos os níveis de educação. Altamnn (2001) refere-se também a estas posições:

Há de se questionar o porquê desta explosão discursiva sobre o sexo na instituição escolar. Por que a sexualidade tornou-se um problema em franca expansão por todo o campo pedagógico, atravessando as fronteiras das diversas disciplinas? Por que o poder público busca constituir políticas para gerir esta questão? O que explica o fato de a sexualidade ter se constituído como importante foco de investimento político e excepcional instrumento de tecnologias de governo? (p.576).

Sendo corpo, gênero e sexualidade, principalmente no que se refere à orientação sexual, são temas transversais que constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais são diretrizes para os conteúdos ensinados nas escolas. Porém, historicamente falando, a escola tem dificuldades para lidar com a diversidade. Nesse sentido, há de se considerar também que corpo, como interesse e objeto de estudo ao longo da história e também ressaltado por Foucault (2008), é um composto de forças que se encontram em constante combate. Este corpo não se limita às concepções orgânicas, antes de tudo, ele se apresenta como um campo sobre o qual operam diferentes dispositivos. O corpo não deve ser pensando a partir de uma existência a priori, e sim como um objeto que deve ser problematizado, investido por forças e, por fim, produzido. Assim, entende-se que problematizar o caráter natural atribuído ao corpo, ao gênero e a sexualidade é fundamental para se posicionar de forma crítica em relação a muitos dos discursos que, pautados na anatomia dos corpos, excluem muitos em detrimentos de poucos, ou educam alguns corpos, nomeando-os como perfeitos, desejáveis, vitoriosos em oposição a outros considerados desviantes, deslocados, abjetos e não desejáveis. Butler (2010) enfatiza que os “corpos abjetos” são aqueles que não deveriam existir, dentro de determinada matriz cultural.

A partir destas considerações iniciais, pontuam-se os caminhos teóricos que deram suporte as primeiras impressões por onde poderiam trilhar os estudos encontrados na base de dados Scielo-Educa nos anos de 2006 e 2015 com os descritores eleitos. Após a seleção dos 62 artigos, realizou-se uma leitura flutuante e assim produziram-se, a partir da análise de

conteúdo de Bardin (1988), as categorias temáticas nomeadas nesta pesquisa como: Conhecimento Pedagógico e Formação Docente e Currículo. Projeto ou Programa Educativo Discente e Discursos, Legislação, Documentos e Normas.

Apresentam-se a seguir os resultados principais das análises dos artigos, selecionando-se os dados mais significativos e os aspectos sobre Educação Sexual, Orientação Sexual, Sexualidade e Gênero que são abordados pelos autores nessas produções. Destaca-se também determinadas produções do período de 2006 a 2015 examinando como estão presentes os temas Orientação Sexual, Orientação Sexual, Sexualidade e Gênero a partir das categorias e subcategorias apresentadas.

Na categoria Conhecimentos Pedagógicos e Formação Docente examinou-se atentamente os 31 artigos escolhidos, esses foram realocados em outras três subcategorias. Em acordo com Bardin (1988), pode-se caracterizar as categorias como grandes enunciados que abarcam um número variável de temas, segundo seu grau de intimidade ou proximidade, e que possam, através de sua análise, exprimirem significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos conhecimentos, proporcionando uma visão diferenciada sobre os temas propostos. Na categoria Conhecimentos Pedagógicos e Formação Docente, emergiram as subcategorias Prática Docente, Conhecimento Pedagógico e Programa de Formação de Professores e Currículo.

Destaca-se os textos de artigos selecionados que focaram, de uma forma mais detalhada, os conhecimentos e a formação pedagógica destas e destes educadores sobre as temáticas ES, OS, Sexualidade e Gênero em sala de aula. Os achados principais na subcategoria prática docentes revelaram os artigos que trataram das aulas de Educação Física: Roselli (2011), França (2010), Silva (2014), Dorneles (2015), Corsino e Auad (2014), os quais apresentaram estudos em comum ao analisarem as práticas docentes na Educação Física nos temas Sexualidade e Gênero. Esses revelaram, nas suas descrições, uma visão binária, naturalizada nestas questões de sexualidade e de gênero, bem como demonstraram uma posição de heteronormalização das sexualidades e a produção das desigualdades, quando se trata de lidar com estas questões ou manifestações na escola.

Ressalta-se que artigos analisados, como os de Brito e Santos (2013), demonstram a prática pedagógica de Educação Física referente a questões de gênero e sexualidade em que professores ou professoras podem promover processos de exclusão/inclusão em turmas masculinas baseadas no desempenho físico e motor nas práticas esportivas. Lima e Dinis (2007) também afirmam que a persistência de uma Educação Física que não reflète sobre suas práticas e sobre seu papel na formação de seus alunos e alunas acaba, através de seu silêncio,

colaborando para a formação dos estereótipos de homem e mulher, mantendo assim uma postura supostamente neutra, ajudando na formação de uma consciência coletiva de que ser homem e ser mulher atende a determinados padrões e regras normatizadas de conduta.

Outro destaque relativo às práticas docentes para atuar em ES, OS, Sexualidade e Gênero estão nos artigos de Silva (2014), Brabo (2013) e Martins e André (2012). Descrevem s conhecimentos pedagógicos em ES ou OS na Educação Infantil (EI). Silva (2014) problematiza as pedagogias de Gênero das professoras da EI, presentes nas brincadeiras infantis e no cotidiano da Educação Infantil e como estas estão carregadas de discursos heteronormativos, sexistas resultados de um contexto cultural. Entrevistas com professoras no estudo de Silva (2014), por exemplo, relatam que necessitam de mais preparo e formação para trabalhar estas questões com seus alunos e alunas.

Brabo (2013) e Rabelo (2013) refletem sobre a atuação de um docente do sexo masculino no ensino. Ambos os autores concluem que a presença de professores do sexo masculino na docência do ensino primário pode ser uma forma natural de inserir as questões de gênero na educação.

Na subcategoria Conhecimento Pedagógico Docente, estudos dirigiram-se ao entendimento e o conhecimento pedagógico que educadoras e educadores possuem para trabalhar ES, OS Gênero e Sexualidade nas escolas. Quirino (2012), Coelho e Campos (2015) e Louro (2007) tratam sobre as fragilidades dos conhecimentos dos professores e professoras em relação às temáticas de gênero e sexualidade no trabalho docente nas escolas em diferentes níveis de ensino. As conclusões apontam que o conhecimento dos professores sobre sexualidade é pensada, essencialmente, através dos seus aspectos anatômicos biológicos. Apresentam, nos discursos aos alunos e alunas, um caráter essencialista, e as relações com as concepções de gênero são expostas de forma subliminar.

Em relação às questões de Gênero, o artigo de Louro (2007) salienta que os conceitos de Sexualidade e Gênero, nas conceituações pós-estruturalistas, tornam-se complexos quando são tratadas pelos educadores. Ou seja, há dificuldade na compreensão, por parte destes, que a nomeação do gênero não é, simplesmente, a descrição de um corpo, mas aquilo que efetivamente faz existir esse corpo.

Merece destaque o artigo de Coelho e Campos (2015) que busca entender qual o conhecimento em ES, OS Gênero e Sexualidade de professores e professoras de Ciências e alunos e alunas do 8º ano do Ensino Fundamental. As repostas afirmam delegar esses temas aos professores de Ciências. Os alunos e alunas pesquisados mostraram, através de suas repostas, um não entendimento sobre diversidade sexual, estranhamento, preconceito e

repúdio por pessoas de grupos LGBTs. Porém, as condições de homossexualidade e Bissexualidade são mais aceitas pelos jovens. A conclusão remete a uma importância de formação inicial e continuada a todos os professores como investimento nessas temáticas.

Observação importante trazem os estudos Dornelles e RocaHy (2014) e França e Calsa (2010), a dificuldade de professores e professoras de descolarem-se de uma posição naturalizada de gênero, apoiando-se numa posição social e cultural fixada, perpetuando assim valores dificilmente questionáveis que as diferentes culturas podem apresentar.

Quando se trata de Programa de Formação de Professores e Currículo, como estão preparando estes docentes para atuar em ES, OS, Sexualidade e Gênero, os resultados dos estudos desenvolvidos por Silva (2006), Santos (2011) e Santos (2014), apresentados pelos três artigos, assemelham-se no sentido que a maioria das entrevistas aponta que os cursos de formação devem priorizar a formação pessoal, a socialização e configuração profissional, as vivências e experiências que perpassam as vidas e as sexualidades vividas por estas professoras e estes professores. As formações de professores precisam ir além da aquisição de técnicas e metodologias para ES e devem considerar as realidades dos alunos e das alunas e dos contextos sociais e culturais em que pertencem.

Destaca-se também os artigos de Rohden (2009), Rossi e Freitas (2014), Duque (2014), Silva Aquino e Soares (2014), Vilaça e Jensen (2014) e Santos, Lima e Júnior (2014), por apresentarem a formação de professores e professoras em ES, como uma possibilidade da utilização das TICs (tecnologias da informação e comunicação) e das ferramentas da Educação à distância, podendo ser importante para uma formação mais abrangente de educadores sexuais.

As considerações que Albuquerque e Almeida (2010) apresentam no estudo sobre um programa de intervenção em ES com professores de jovens com deficiência intelectual de uma escola especial, demonstram o desafio para a ES com este público. Esta situação também é revelada em demais pesquisas sobre o tema tais como: Dall'Alba (1992); Denari, (1997); Glat e Freitas, (2002); Giulio (2003); Maia e Aranha (2005); Plunkett et al., (2002); Ribeiro e Nepomuceno (1992).

Demais artigos analisados também seguem na linha da formação de professores para atuar nas temáticas aqui elegidas. Furlani (2007) questiona a respeito de um texto de determinado livro infantil com a temática sexualidade, em que sexo e sexualidade são comparados a "bichos". A autora traz, ao longo do seu texto, que a Educação Sexual, em todos os níveis, deve propor repensar os gêneros, as sexualidades, as políticas de identidade e o currículo escolar, e isto tem sido um exercício produtivo de articulação teórica entre os

Estudos Culturais e os Estudos Feministas sob orientação da perspectiva pós-estruturalista de análise.

Em relação à formação de professores que atuam no ensino superior, foi encontrado um único artigo dos autores Ferreira e Barzano (2013). Este estudo busca analisar a formação pedagógica nos cursos de Pedagogia para os temas como sexualidade e gênero. Os resultados anunciam que as questões em torno do gênero e da sexualidade no curso são atravessadas por campos e políticas de silêncios, que se fazem ainda presentes no âmbito do currículo.

Na análise do encontro/(des)encontro com os professores da educação básica, Pavan (2013) procurou estabelecer um diálogo sobre o tema sexualidade e Gênero com os professores entrevistados. O silêncio, o silenciamento e a invisibilidade foram percebidos sistematicamente nesta pesquisa, em relação às questões de gênero em seus alunos e alunas em sala de aula. Os professores relataram não perceber diferenças de gênero em seus alunos e alunas. Conforme o entendimento dos professores entrevistados no estudo de Pavan (2013), percebê-las seria uma forma de discriminação, pois todos devem ser tratados como iguais e normais. O silêncio e a suposta invisibilidade das diferentes sexualidades e gêneros no contexto educacional perpassam em diversos textos de artigos aqui analisados e assim este silenciamento e a negação da diversidade sexual na escola contribuem para o enaltecimento das manifestações de preconceitos, ocasionando uma série de conflitos e discriminações que vão desde piadas e apelidos pejorativos relativos à sexualidade, até exclusões e humilhações (JESUS; SOUZA; SILVA, 2015).

No que refere-se a segunda categoria denominada Projeto ou Programa Educativo Discente, os artigos analisados trazem principalmente, a temática Gravidez, DST-AIDS em cursos ou programas educativos para discentes nas escolas. Altman (2009), Alencar et al., (2008) e Mano (2009) discutem sobre uma proposta pedagógica de educação sexual para estudantes. Destaca-se nestes estudos que o assunto gravidez no cursos de formação para discentes segue prioritariamente na perspectiva da prevenção da gravidez precoce, métodos contraceptivos e sugerindo não reconhecimento da sexualidade adolescente. Ou seja, discurso da sexualidade com viés biológico-reprodutivista é constante nestes estudos. Já o programa analisado por Alencar et al., (2008), embora siga na mesma direção dos conteúdos acima expostos, propôs uma metodologia mais direcionada ao resgate das próprias experiências e crenças, dos adolescentes, e propõe uma reflexão sobre a autonomia na vivência de uma sexualidade saudável, respeitando a si próprio e ao outro.

Mano (2009) analisa a criação do Museu da Vida, sendo que este desenvolveu o multimídia "aprendizagem". Assim entende-se tal qual as indicações dos PCNs nos objetivos

gerais, os PCN's pontuam que a finalidade do trabalho de orientação sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade sendo capazes de:

[...] respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade; compreender a busca de prazer como um direito; conhecer seu corpo; valorizar e cuidar da sua saúde; identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes; identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos dos outros; proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores, evitar uma gravidez indesejada; tomar decisões responsáveis a respeito da sexualidade (BRASIL, PCN's, 1998, p.311).

Ressalta-se que os PCNs datam da década de 90, porém suas concepções são bastante atuais no que se refere a programas de ES para jovens, nesta perspectiva da Gravidez e DSTs e AIDS.

A sexualidade, também defendida como temática a ser discutida nas escolas através de programas ou projetos de ES, envolve componentes amplos e complexos. Ou seja, proposta de ES ou OS nas escolas considera a sexualidade nas dimensões biológica, psíquica e sociocultural, portanto está intimamente ligada à formação integral do indivíduo. A sexualidade não se limita à natureza biológica do sexo, vai muito além, envolvendo uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas. Já o sexo é a denominação do nosso aparato biológico, anatômico, que diferencia homens de mulheres. (WEEKS, 2001).

A formação de médicos para o tema Sexualidade, no estudo de Rufino (2013), demonstrou que a sexualidade foi ofertada com destaque para a discussão de aspectos biológicos e de doenças associadas à sexualidade, com menor ênfase na construção social do tema e orientação sexual. Ou seja, remete-se a importância que esta temática, a Sexualidade, perpassa diferentes áreas do conhecimento e, em especial, a das ciências da saúde. Em acordo com as orientações dos PCNs (1998), a sexualidade humana extrapola uma dimensão biológica e corporal. A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental das pessoas. Manifesta-se desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento humano, sendo construída ao longo da vida. Além disso, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se com singularidade em cada sujeito.

Indissociavelmente ligado a valores, o estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas, como Educação, Psicologia, Antropologia, História, Sociologia, Biologia, Medicina e outras. Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade, entendida de forma bem mais ampla, é expressão cultural (PCNS, 1998, p.295).

A dificuldade que professores nas escolas têm de falar sobre a temática de sexualidade novamente é destacada no estudo de Grott (2011). Nas conclusões desse artigo, constatou-se que a escola passou a ser considerada importante fonte de informações pela maioria dos adolescentes, porém poucos foram os que recorreram ao professor para obter informações pessoais. Tal como em outros estudos analisados como, por exemplo, os da categoria programas e conhecimentos pedagógicos de docentes para trabalhar ES ou OS nas escolas, dados revelam a dificuldade no trabalho com ES, bem como na categoria denominada programa educativo para discentes sobre ES ou Os. Diversos estudos, aqui categorizados nesta tese, demonstram também as dificuldades quanto à falta de conhecimento, silenciamentos e dificuldades dos educadores em lidar com as temáticas de Sexualidade, tais como: Silva, 2006; Santos, 2011; Santos 2014; Rossi e Freitas, 2014, Vilaça e Jensen, 2014, Borges, 2008; Almeida e Albuquerque, 2010. Em seu estudo, Grott (2011) pontua que a abordagem da sexualidade não é simples, pois existe “certo estranhamento do sujeito humano com sua própria sexualidade”. Historicamente a sexualidade encontra-se envolta em valores morais, que são determinados ou determinantes de comportamentos, usos e costumes sociais que estão relacionados a mais de uma pessoa.

Destaca-se no artigo de Leão (2014) que propõe mostrar as contribuições da educação sexual, em âmbito escolar, como forma de mitigar os efeitos da mídia que acarreta, por vezes, a erotização precoce da criança. O autor aponta alguns aspectos da sexualidade na infância, revelando, juntamente, as problemáticas trazidas pelos artefatos midiáticos, sobretudo para a formação da criança, quando abordam assuntos sexuais. Nesse sentido, enfatiza o papel da educação sexual para um pensar mais reflexivo acerca dessa temática. Esta discussão sobre estudo de Leão (2014) é reforçada pela imersão da criança no mundo adulto por outros artefatos, hoje em dia, de acesso muito fácil como o computador a internet e os telefones móveis. Isto gera a possibilidade de uma infância adultizada e erotizada, alterando a construção das identidades de gênero e identidades sexuais das crianças.

O estudo de Rosislato B (2009) demonstra as dificuldades de educadores e educadoras que desenvolvem projetos de orientação sexual para explicar as relações afetivo-sexual dos adolescentes. Assim, é preciso que entendam que diferença biológica é apenas o

ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher, ou melhor, as diferenças anatômicas de se nascer macho ou fêmea. Sexo é atributo biológico, enquanto gênero é uma construção social e histórica. A noção de gênero, portanto, aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino. Desta forma, a temática de gênero se torna complexa e pouco esclarecida nos meios educacionais.

Tendo o intuito de propiciar momentos de reflexão e entendimento sobre as temáticas da sexualidade, gênero e diversidades, mediadas por livros infantis, os Estudos de Xavier Filha (2012) e (2014) analisam a produção coletiva de materiais educativos para/com crianças. Os livros foram entendidos como dispositivos pedagógicos para a educação da infância. Foram analisados em relação à linguagem adotada, suas possibilidades de produzir subjetividades na infância, bem como por aquilo que produzem e veiculam sobre corpo, gênero e sexualidade.

A problematização de Ferrari e Castro, (2012) em curso de formação para trabalhar com os alunos e alunas a Homossexualidade, colocam em discussão o Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS). Na fala das professoras, após os cursos de formação, os pesquisadores consideraram a relevância desses cursos para colocar em discussão o interesse pelas homossexualidades, sobretudo o investimento na relação/Educação/Homossexualidades.

Na temática categorizada como Discursos, Legislações, Documentos e Normas os artigos analisados discutiram como foram instauradas as políticas para ES, OS, Sexualidade e Gênero. Estas apontam que, atualmente, são diversos os fatores que demandam da sociedade brasileira a constituição de uma agenda social, política e educacional que, além de não mais negligenciar questões relativas a gênero, à identidade e à orientação sexual. O estudo que Altmann e Martins (2009) traz como objetivo refletir sobre o tema da educação sexual à luz dos conceitos de ética, liberdade e autonomia. E ainda destaca as orientações dos PCNs no que refere ao trabalho com educação sexual na escola especialmente na questão ética de não seguir um modelo moral prescritivo. A questão ética, apontada nos PCNs (1997), quando se trata de trabalhar sexualidade e gravidez nas escolas, deveria seguir o sentido de produzir um processo de autonomia e liberdade nos educandos nas temáticas de sexualidade e gravidez.

No texto também eleito em destaque sobre ES, OS, Sexualidade e Gênero nas escolas, Pereira e Bahia (2011) discutem que a educação é um direito fundamental garantido internacional e nacionalmente. Estes autores apontam que um passo adiante no ensino sobre diversidade sexual na escola foi dado em 2004, quando, a partir do citado programa "Brasil sem Homofobia", é criada a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). Pereira e Bahia (2011) defendem uma educação sexual emancipatória, ou seja,

uma educação na perspectiva que não se restringe ao mero aprendizado dos aspectos anatômicos e biológico do corpo humano. Ou seja uma educação sexual que dirija-se a uma vivência saudável, amorosa e segura da sexualidade como um componente tão importante, como os demais do desenvolvimento humano.

Outra situação importante a ser novamente mencionada é a que está colocada no texto de Cesar (2009), que analisa os principais caminhos "epistemológicos" que os discursos sobre a sexualidade e o gênero percorreram na instituição escolar ao longo de quase um século. A partir de uma perspectiva ancorada nos conceitos de Michel Foucault, especialmente as noções de dispositivo da sexualidade e biopolítica, analisou-se essa produção discursiva e institucional acerca da sexualidade. O autor deste artigo engendra nesta visão a compreensões sobre a diversidade sexual por meio de questionamentos oriundos da teoria Queer, tomada como referência decisiva para a discussão da fala docente e de documentos oficiais presentes na escola a respeito de gênero e sexualidade.

No estudo selecionado, Stromquist (2007), examina o conceito de qualidade de ensino no contexto das principais políticas globais e regionais propostas por agências financiadoras internacionais. Conclui que os discursos desses grupos distintos e influentes revelam que a qualidade é definida e avaliada exclusivamente em termos cognitivos e reduzida as duas habilidades básicas: matemática e leitura. A qualidade, portanto, está dissociada de processos de transformação social, aos quais a educação deveria prestar uma contribuição essencial. A autora enfatiza que é necessário que a qualidade ultrapasse a questão do acesso e inclua o tratamento igualitário de meninas e meninos na sala de aula, bem como um conteúdo curricular que despolarize o conhecimento das identidades de gênero que afetam o cotidiano das pessoas, tais como educação sexual, violência doméstica e cidadania.

Vianna e Unbehaum (2006) corroboram com as posições de Stromquist (2007) quando ponderam que a defesa da qualidade da educação é um consenso no Brasil. No entanto, ambos os autores afirmam que, quando se fala em qualidade da educação, significa atribuir um sentido para a escola. Dessa forma, a importância na construção de um projeto de qualidade, no qual deve-se incluir o reconhecimento da importância da etnia, da geração, da diversidade sexual e do gênero nas relações escolares e na formação docente.

Ressalta-se que o estudo Vianna e Unbehaum (2006) examina a inclusão da perspectiva de gênero na educação infantil e no ensino fundamental, no período de 1988 a 2002, com ênfase no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCN). Os autores concluem que, embora esses documentos constituam importantes instrumentos de referência para a

construção de políticas públicas de educação no Brasil, a partir da ótica de gênero, contribuindo com a formação e com a atuação de professoras e professores, essas políticas não são devidamente efetivadas pelo Estado até este estudo ter sido concluído.

Recente estudo de Vieira e Matsukura (2017) ressaltam que deve-se repensar o modo como as práticas de ES são desenvolvidas para que estas se aproximem do que é preconizado pelas políticas, de forma que seja possível a superação do modelo curricular e disciplinar predominante nas intervenções de educação sexual nas escolas. Conforme preconizado pelos PCNs, a sexualidade é uma temática a ser abordada de forma transversal e interdisciplinar nas escolas;

Esta produtiva e exaustiva pesquisa de revisão coletou 62 artigos produzidos no período de 2006 a 2015 que analisaram as publicações científicas no Brasil com os descritores Educação Sexual e Orientação Sexual, Gênero e Sexualidade, presentes em periódicos nacionais escritos em Língua Portuguesa na base de dados Scielo - EDUCA, no período de 2006 a 2015, verificando o que é produzido sobre estes temas. No entanto, pontua-se que esta pesquisa limitou-se a apenas uma determinada Base de dados. Trata-se de um indexador que objetivou proporcionar um amplo acesso a coleções de periódicos científicos na área da educação em ordem cronológica apresentando resumos e textos completos. A escolha da década 2006-2015 coincide com o surgimento do documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁹, documento norteador que substituirá os PCNs a partir de 2015, que, em sua primeira versão, não contempla a Orientação Sexual nas escolas.

Muito há que se refletir sobre a Educação Sexual nas escolas, é certo que, num sentido amplo, processo global, não intencional, sempre existiu em todas as civilizações, no decurso da história da humanidade, de maneira consciente ou não, com objetivos claros ou não, assumindo características variadas, segundo a época e as culturas (WEREBE, 1998, p. 139).

A Educação começa desde o nascimento, ocorrendo no âmbito familiar, na comunidade, no trabalho, junto com os amigos, nas igrejas, na mídia e na escola. E para alcançar o desenvolvimento pleno do indivíduo, faz-se necessário que a escola exerça seu papel de instituição educacional inserindo a orientação sexual a fim de capacitar a criança a

²⁹ A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016. Nesse período, ela recebeu mais de 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País –, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e subsidiaram a elaboração da segunda versão. Publicada em maio de 2016, a segunda versão da BNCC passou por um processo de debate institucional em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

lidar com a própria sexualidade. No entanto, os PCNS foram substituídos a partir de 15 de Dezembro 2015 pela Base Nacional Comum Curricular que determinará o conteúdo que todas as escolas do País deverão ensinar, garantindo desta forma equidade ao sistema educacional. O documento é uma substituição aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados pelo governo federal com a finalidade de servir como referência na elaboração dos currículos das redes.

A análise do texto da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2016) revela que a orientação sexual, antes contemplada pelos PCNs como um dos temas transversais a ser trabalhado em sala de aula, não aparece entre os chamados temas integradores do novo documento. Os temas integradores dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida, contemplando aspectos para além da dimensão cognitiva, dando conta da formação política, ética e identitária dos estudantes, assim como estados e municípios retiram de seus planos de educação referências a identidades de gênero, diversidade e orientação sexual. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) parece não conter a mesma concepção dos PCNs. Esta perspectiva parece derivar da própria concepção que estrutura a Base, extremamente organizada em termos de séries e disciplinas. Enquanto os temas transversais, propostos pelos PCNs, a orientação sexual podia ser discutida desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até o último do Ensino Médio, isto é, deveria permear toda a educação do aluno. O sentido da transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (PCNs, 1997).

Em um estudo feito pela Federação Internacional de Planejamento Familiar mostrou que, comparado com outros países da América Latina, o Brasil fica muito atrás quando o assunto é a introdução do tema no currículo educacional. Tema pouco debatido, a educação sexual no Brasil é cheia de conservadorismo e tabus. Educação sexual não é obrigatória no Brasil e falta regulamentação do conteúdo e metodologia (MEC, 2017). Não sendo obrigatório, fica muito a mercê, porque não há a obrigatoriedade com um currículo devidamente aprovado, feito por especialistas. Na realidade, o que se vê no Brasil é que são pouquíssimos os cursos que tratam efetivamente de educação sexual e de reprodução. (FREITAS, 2017)³⁰.

³⁰ Pitanguy: Socióloga, cientista política e Coordenadora da ONG CEPIA - Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação. Membro do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (reportagem ao jornal Folha de São Paulo) em 12-01-2017.

Uma vez mais, defrontamo-nos com o silêncio, o silenciamento dos temas de Educação Sexual, Orientação Sexual e suas interfaces em relação à sexualidade e ao Gênero, percebidos em muitos estudos analisados nesta tese, e agora, presentes na Base Nacional Comum Curricular. Estes dados parecem dialogar e fazer um pacto: o pacto da estagnação do conhecimento e do acesso à informação a estas temáticas. Concorda-se com Pitanguy (FREITAS, 2017, s/p.), pois a Educação Sexual, cuja implementação foi sendo descrita que ao longo desta tese, tem importância fundamental "porque é muito mais do que o funcionamento biológico do corpo, a educação sexual tem a ver com cidadania, com direitos humanos".

REFERÊNCIAS

- ABEASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ALENCAR, R. A.; SILVA, L.; SILVA, F. A.; DINIZ, R. E. S. Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. **Ciência e Educação**, Bauru: UNESP, v. 14, n. 1, p. 159-168, 2008.
- ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, ano 9, 2º semestre, 2001.
- _____. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. **Educ. Rev.** [online]. 2007, n.46, pp. 287-310. ISSN 0102-4698.
- _____. Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. **Cad. Pesquisa**. [online]. 2009, vol.39, n.136, pp. 175-200. ISSN 0100-1574.
- _____. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro: CLAM/UERJ, n. 13, p. 69-82, abr. 2013.
- _____. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015. 176p.
- ANDRADE, Carolina Riente de e BARROS, Amon Narciso de. Gênero e educação: delimitação de espaços e construção de estereótipos. **Contrapontos** [online]. 2009, vol.09, n.02, pp. 91-103. ISSN 1984-7114.
- ASSUMPTÃO JÚNIOR, F. B.; SPROVIERI, M. H. **Deficiência mental, família e sexualidade**. São Paulo: Memnon, 1993.
- ARETIO, G.L.. **Para uma definição de educação à distância**. Revista de Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, 16, 56-61, 1987.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- BARROS, Suelem Duarte; MENEZES, Jaileila de Araújo. Narrativas sobre gênero e diversidade sexual no ensino e na formação de professoras e professores. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 169 – 201, jul./dez. 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.44, p.19-32, 1998.
- BECK; GUIZZO. **Estudos culturais e estudos de gênero: proposições e entrelaces às pesquisas educacionais**. HOLOS, ano 29, v. 4, 2013.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BONATO, N.M. da C. **Educação [sexual] e sexualidade: o velado e o aparente**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação - UERJ, 1996.

BORGES, A. L.V.; TRINDADE, R. F. C. Gravidez na adolescência. In: _____; Fujimori, E. **Enfermagem e a saúde do adolescente na atenção básica**. Barueri: Manole, 2009.

BORGES, C. V. Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/Brasil). **Educ. rev.**, n. 39, p. 21-38, 2011.

BORTOLINI, A. (Coord.). **Diversidade Sexual na Escola**. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

BRABO, T. S. A. M.; ORIANI, V. P.. Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na educação infantil. **Educação. UNISINOS** [online]. 2013, vol.17, n.02, pp. 145-154. ISSN 2177-6210.

BRAGA, Eliane Rose Maio; SPIRITO, Carmem Alcaide. Una investigación sobre la importância de la educación afectivo-sexual en las escuelas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 out. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei nº 8.069**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Diretrizes para uma política educacional de sexualidade**. Brasília: MEC/Sepespe, 1994. Série Educação Preventiva Integral. v. 1

_____. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 26 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Orientação Sexual.** SEF – Brasília: MEC, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental: Orientação sexual.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Brasil sem Homofobia. (2004b). **Diretrizes do programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual.** Brasília, DF: Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à discriminação. Disponível: <http://www.mj.gov.br/sedh/documentos/004_1_3.pdf>. Acesso em: 05 out. 2015.

_____. **Plano nacional de políticas para as mulheres.** Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Programa Nacional de DST e Aids.** Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Gênero e diversidade sexual na Escola: Reconhecer diferenças e superar preconceitos/ Cadernos SECAD. 4.** Brasília, 2007.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Relatório Final de Implementação: I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – 2005 - 2007.** Brasília: SPM, 2009.

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

_____. **Lei nº 13.005,** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

_____. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria dos Direitos, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 25 nov. 2017.

BRITZMAN, D. P.. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade.** Rio Grande do Sul, Cidade, vol. 21, n. 1, pp. 71-96, 1996.

BUTLER, J. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**. Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity**. New York: Routledge, 1990.

_____. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. *Cadernos Pagu*, n. 11, p. 11-42, 1998.

_____. “Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares”. In Luiz Heron Silva (org.), **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998a. p.33-47.

CASTRO, F.F.; **Dúvidas e dificuldades de educadores sociais de um centro social de Maringá**. Monografia apresentada ao Departamento de Fundamentos da Educação como requisito para obtenção do título de Especialista da Universidade Estadual de Maringá. Maringá/Pr. 2009.

CASTRO, M. G.; ABRAMOWAY, M.; SILVA, L. B. **Juventude e sexualidade**. Brasília, DF: UNESCO, 2004.

CARLOTO, Cássia Maria. O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 201-213, 2001.

CARVALHO, M. P.. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 9, n. 2, pp. 554-574, 2001.

CARVALHO, M.P. de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 29, n. 1, 2003.

CELANI, M. A. A. A educação continuada do professor. **Ciência e Cultura**, v.2, n.40, p.158-163, fev. 1988.

CÉSAR, M. R. de A. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Unicamp, 2004.

_____. Lugar de Sexo é na Escola? Sexo, Sexualidade e Educação sexual. In: **Sexualidade**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED – PR, 2009, p. 49 – 58.

CECHIN, Andréa Forgiarini; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Escola infantil: um espaço de construção do gênero. **Educação: Revista** da Faculdade de Educação PUCRS, Porto Alegre, n 39, p. 41-70, set/1999.

CESAR, M. R. de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "epistemologia". **Educ. Rev.** [online]. 2009, n.35, pp. 37-51. ISSN 0104-4060.

COELHO, L. Jorge; CAMPOS, L. M. Lunardi. Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. **Ciência educ.**[online]. 2015, vol.21, n.4, pp. 893-910. ISSN 1980-850X.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COHEN, J. J. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. Relações raciais e de gênero: a educação física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais. **Educ. Teoria Prática** [online]. 2014, vol.24, n.45, pp. 57-75. ISSN 1981-8106.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?: Pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CORREA, C. C. F. **Enfocando a homossexualidade nas escolas**. Londrina, Universidade Estadual de Londrina. 2008.

COSTA, M. C. O.; LOPES, C. P. A.; SOUZA, R. P.; PATEL, B. N. Sexualidade na adolescência: desenvolvimento, vivência e propostas de intervenção. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria, n. 77 (supl. 2), 2001.

COSTA, J. F. O referente da identidade homossexual. In: PARKER, Richard & BARBOSA, Regina M (Orgs.) **Sexualidades Brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, ABIA, IMS/UERJ, 1996.

COSTA, Marisa C. V. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Ronaldo Pamplona da. **Os Onze Sexos: as múltiplas faces da sexualidade humana**. São Paulo: Kondo Editora, 2005.

COXON, A. P. M.; DAVIES, P. M.; MCMANUS, T. J., **Longitudinal Study of the Sexual Behavior of Homosexual Males under the Impact of AIDS (Project SIGMA)**. London: Department of Health. 1990.

CRUZ, Lilian Moreira. **Discursos cambiantes sobre corpo, gênero e sexualidade no curso de Pedagogia da UESB**. Jequié: UESB, 2014.

DALL'ALBA, L. **Sexualidade e deficiência mental: concepção do professor**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

DENARI, F. E. **O adolescente especial e a sexualidade: nem anjo, nem fera**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

DINIS, Nilson, ASINELLI, L. Araci. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. **Educ. Rev.** [online]. 2007, n.30, pp. 77-87. ISSN 0104-4060.

DORNELLES, Priscila Gomes e DAL'IGNA, Maria Cláudia. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. **Educ. Pesqui.** [online]. 2015, vol. 41, n. especial, pp. 1585-1599. ISSN 1678-4634. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142508>.

DORNELLES P. G.; POCAHY F. A. “Prendam suas bezerras que o meu garrote está solto!” Interseccionando gênero, sexualidade e lugar nos modos de subjetivação regionais. **Curitiba, Educar em Revista**, Editora UFPRB Brasil, Edição Especial n. 1/2014, p. 117-133.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, P. M. S. **Educação da sexualidade: modelos e representações de professores**. 2010. 87f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

DUQUE, Tiago. “Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!”: gênero, sexualidade e formação de professores/as. **Educação. Santa Maria** [online]. 2014, vol.39, n.03, pp. 653-664. ISSN 1984-6444.

EGYPTO, A. C. (Org) **Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante**. São Paulo: editora Cortez, 2003.

ELLIS, H.. **Studies in the Psychology of Sex**. New York: Randon House, 1936.

ERIKSON, E.H. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FEIL, I. S. Um treinamento... ou um caminho rumo a uma verdadeira educação? **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 14, p.69 – 75, 1985.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S.. "Entre batons, esmaltes e fantasias". In: Meyer, D.; Soares, R. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre, Mediação, pp. 31-40, 2004.

FERRARI, A.; CASTRO, R. P. de. Política e poética das imagens: implicações para o campo da educação. In: FERRARI, A. CASTRO, R. P. de. (organizadores). **Política e poética das imagens**. Juiz de Fora. Ed.UFJF, p. 12-17, 2012.

FERREIRA, N. S de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Sociedade & Educação**, ano XXIII, n. 79, agosto de 2002.

FERREIRA, L. S. M.; GALVÃO, M. T. G.; COSTA, E. S. **Sexualidade da Adolescente: Anticoncepção e DST/AIDS**. RBM: Caderno de Ginecologia e Obstetrícia, v.57, p. 8-19, 2000.

FERREIRA, T. S.; BARZANO, M. A. L. Modos de ver, sentir e questionar: a presença do gênero e da sexualidade no curso de Pedagogia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, pp. 247-258, 2013.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual no dia a dia**: 1ª coletânea. Londrina: 1999

_____. **A formação de educadores sexuais**: possibilidades e limites. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília.

_____. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Londrina: Eduel, 2006.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977. (Biblioteca de Estudos Humanos. Saber e Sociedade, nº 2).

_____. **História da sexualidade: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **A História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. **A História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **A História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **Ordem do Discurso**. Trad. Laura F. de Almeida Sampaio. Loyola. São Paulo, 1996.

_____. **A História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FRAGA, A.B. **O bom-mocismo**: o cotidiano de uma escola bem-comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANCA, Fabiane Freire; CALSA, Geiva Carolina. Gênero e formação docente: contribuições de um processo de intervenção pedagógica. **Contrapontos** [online]. 2010, vol.10, n.02, pp. 105-112. ISSN 1984-7114.

FRANÇA RIBEIRO, H. C. **Orientação sexual e deficiência mental**: estudos acerca da implementação de uma programação. 1995. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

FREUD, S. Um caso de histeria, **Três ensaios sobre sexualidade e outros Trabalhos. 1901-1905**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud Volume VII. Imago Editora. 2006. Rio de Janeiro.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Hyndara . Educação é o melhor contraceptivo': Brasil tem piores índices de educação sexual na América Latina. País não conta com legislação que obrigue escolas a ensinar sobre o tema. **Estadão** - O Estado de São Paulo. 2017. Disponível em: <<http://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,educacao-e-o-melhor-contraceptivo-brasil-tem-piores-indices-de-educacao-sexual-na-america-latina,10000099685>>. Acesso em: 19 set. 2017.

FURLANI, J.. **Educação sexual: possibilidades didáticas**. In: Louro, G. L.; Neckel, J. F.; Vilodre, S. (Orgs.). *Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Sexos, sexualidades e gêneros. **Educ. Rev.** [online]. 2007, n.46, pp. 269-285. ISSN 0102-4698.

_____. Educação Sexual — quando a articulação de múltiplos discursos possibilita sua inclusão curricular. Florianópolis, **Perspectiva**, v. 26, n. 1, 283-317, jan./jun. 2008.

GADOTTI, Moacir, 2009. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

GAGLIOTTO, G. M.; LEMBECK, T. Sexualidade e adolescência: a educação sexual numa perspectiva emancipatória. *Educere et Educare – Revista de Educação*, v. 6, n. 11, p. 1-18, 2011.

GAMA, A. V. **O estudo da sexualidade na faculdade de medicina**. Conselho Regional de Medicina do Estado do Tocantins. Tocantins, 2017. Disponível em: <http://www.crmto.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=46&Itemid=495&limitstart=20>. Acesso em: 03 nov. 2017

GIMENES, V. C.; RIBEIRO, P. R. M. **Notas de um estudo sobre o discurso de um grupo feminino de adolescentes acerca de suas concepções e vivências sexuais**. Sexualidade e educação sexual: apontamentos para uma reflexão. Araraquara: FCL/ Laboratório editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002.

GARCIA, L. J. V. **O processo de educação sexual na escola: um estudo de caso sobre a conceituação, significação e representação compreensiva de professores da rede municipal de ensino de Camboriú-SC sobre educação sexual**. 2005. 81 f. Dissertação (Mestrado Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC, Florianópolis, 2005.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GIDDENS, A. **A transformação intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1993.

GIULIO, G. D. Sexuality and people living with physical or developmental disabilities: a review of key issues. **The Canadian Journal of Human Sexuality**, East York, v. 12, n. 1, 2003.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1988.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GLAT, R.; FREITAS, R. C. Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. In: GLAT, R; FREITAS, R. C. **Questões atuais em Educação Especial**, Rio de Janeiro: Sette Letras, v. 2, 1996.

_____. de. **Sexualidade e deficiência mental**: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2002.

GLAT, R. A sexualidade da pessoa com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Carlos, v.1, n.1, p.65-74, 1992.

GOMES, F. H. A mediação da informação, comunicação e educação na construção do conhecimento. **Data GramZero** - Revista de Ciência da Informação, v.9 n.1 fev/2008.

GORE, J. M. Foucault e a Educação: Fascinantes Desafios. IN: SILVA. Tomaz Tadeu da. **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, I. **Educação Sexual na Escola**: mito e realidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gênero e das sexualidade e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, p. 71-83, 2010.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, nº 2, p. 15-46, n.2, jul./dez., 1997.

_____. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2001.

HEARST, N.; GRADY, D.; BARRON, H. Y.; KERLIKOWSKE. Pesquisas com dados existentes: Análise de dados secundários, estudos suplementares e revisões sistemáticas. IN: HULLEY, S. B.; CUMMINGS, S. R.; BROWNER, W. S.; GRADY, D. G.; NEWMAN, T. B.. **Delineando a pesquisa clínica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GAGNON, J.; SIMON, W. **Sexual Conduct: The Sexual Sources of Human Sexuality**. Chicago: Aldine,1973.

GONÇALVES, Faleiro; MALAFAIA. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. **Revista HOLOS**, Ano 29, Vol. 5, 2013.

GROSSI, M. P. **Identidade de gênero e sexualidade**. Antropologia em 1a mão, Florianópolis, UFSC/PPGAS, 1998.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

JESUS, Cassiano Celestino de; SOUZA, Elaine de Jesus; SILVA, Joilson Pereira da. Diversidade Sexual na Escola: reflexões sobre as concepções de professores/as. *Bagoas – Estudos gays: gêneros e sexualidades*, n.13, 2015, p. 279-298. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/9659/6899>>. Acesso em: 10 out. 2016.

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

KRAFFT-EBING, R. **Psychopathia Sexualis**. New York: Bell, 1965.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.70, n.165, p.189-207, maio/ago. 1989.

LACQUER, T. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LANTERI-LAURA, G. **Lectures des Perversious. Histoire de leur Appropriation Médicale**. Paris: Masson, 1979.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, F. M. de. **O discurso sobre a homossexualidade no universo escolar: um estudo no curso de licenciatura em educação física**. (2006). Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M06_madlenerlima.pdf><http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/7607/1/Lima.Francis_Dissertacao.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

LIMA, F. M.; DINIS, N. F. Corpo e gênero nas práticas escolares de Educação Física. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, p.243 - 252, Jan/Jun, 2007.

LIMA, Maria T. O.; SALLES, Leila M. F.. Alterações de um olhar cristalizado, dos educadores para seus alunos e alunas. *Educ. Teoria Prática* [online]. 2014, vol.24, n.45, pp. 03-22. ISSN 1981-8106.

LIRA, A.; JOFILI, Z. O tema transversal orientação sexual nos PCN e a atitude dos professores: convergentes ou divergentes? *Ensino, Saúde e Ambiente*, Niterói, v. 3, n. 1, p. 22-41, 2010. Disponível em: <<http://www.ensinosaudeambiente.uff.br/index.php/ensinosaudeambiente/article/view/105/104>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

LOPEZ, F.; FUERTES, A. **Para comprender la sexualidad**. Navarra: Verbo Divino, 2004.

LOURO, Guaraci. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Ed. Vozes, 8. ed. Petrópolis-RJ, 1997

_____. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25 (2), p. 59-75, jul./dez. 2000.

_____. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In.: LOURO, G. L. (org.) **O Corpo Educado: pedagogias da Sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas.** Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

LOURO, G. L. **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade.** Minas Gerais: Editora autêntica, 2010

LOYOLA, M. A. Sexualidade e medicina: a revolução do século XX. **Cad. Saúde Pública,** Rio de Janeiro, jul-ago, 2003.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000.

MAIA, A. C. B. Reflexões sobre a educação sexual da pessoa com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v.7, n.1, 2001.

MAIA, A. C. B. Sexualidade, Deficiência e Gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade. In: 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.

MAIA, A. C. B.; ARANHA, M. S. F. Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escola. **Interação em Psicologia,** v. 9, n. 1, p. 103-116, 2005.

MAIA, A. C. B.; CAMOSSA, D. A. **Relatos de jovens deficientes mentais sobre a sexualidade através de diferentes estratégias.** *Paidéia,* Ribeirão Preto, v.12, n.24, p.205-214, 2003.

MARQUES, V. B. **A Medicalização da Raça.** Médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

MARCON, A. N.; GESSER M.; PRUDÊNCIO, L. V. B. Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. **Psicologia Escolar e Educacional.** SP. Volume 20, Número 2, Maio/Agosto de 2016, p. 291-301.

MARETELLI, A. C. **A introdução da orientação sexual no currículo escolar: perspectivas e dificuldades.** Itajaí: ANPEDSUL, 2008.

MARTINS, A. A dimensão afectivo-sexual nas pessoas deficientes mentais – Um modelo de intervenção. In: FÉLIX, Ivone & MARQUES, António (Orgs.). **E nós...somos diferentes? Sexualidade e Educação Sexual na deficiência mental.** Lisboa: APF, 1995. pp. 101-119.

MARTINS F. de P, ANDRÉ , M.E. D. R. Atividade docente na educação infantil: gênero e estilo. Cuiabá, **Revista de Educ. Públ.** v. 21, n. 47, p. 489-503, set./dez. 2012.

MONTARDO, J.. A escola e a educação sexual. La Salle. **Revista de educação, ciência e cultura.** 13(1):161-73, 2008.

MEYER, Dagmar E.; KLEIN, Carin; ANDRADE, S. S.. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. **Educ. Rev.** [online]. 2007, n.46, pp. 219-239. ISSN 0102-4698.

MOITA LOPES, L. P.. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MOTT, L. Identidade (homo) sexual e a educação dos diferenciados. **Dois Pontos:** teoria e prática em educação. Belo Horizonte, 1997, vol. 4, n. 31, pp. 53-54.

_____, **Homossexualidade: Mitos e Verdades.** Editora Grupo Gay da Bahia. Salvador, 2003.

MOIZÉS, J. S; BRENO, S. M. V. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Revista Escola em Enfermagem,** v. 44, n. 1, p. 205- 212, 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1990.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil.** Campinas: Papyrus, 1990.

MOREIRA (org.) Antônio Flávio Barbosa. **Currículo:** Políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 1999.

MOREIRA, T. M. M.; VIANA, D. S.; QUEIROZ, M. V. O.; JORGE, M. S. B. Conflitos vivenciados pelas adolescentes com a descoberta da gravidez. **Revista da Escola de Enfermagem da USP,** São Paulo: USP, v. 42, n. 2, p. 312-320, jun. 2008.

MOURA, T. M. de. **Foucault e a escola:** disciplinar, examinar, fabricar. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2010.

MS (Ministério da Saúde)/CEBRAP (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento), **Comportamento Sexual da População Brasileira e Percepção do HIV/AIDS.** Relatório do Projeto Piloto: Santos (SP) e Jacobina (BA), Brasil. Brasília: MS/CEBRAP, 1996.

MUNZLINGER, E.. **Sistematização de revisões bibliográficas em pesquisas da área de IHC.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Campina Grande, 2012.

NARDI, H. C. O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa. **Psicologia & Sociedade,** Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n. especial, p. 12-23, 2008.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas,** v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

NOGUEIRA, D. M.. Gênero e sexualidade na educação. **Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas**, Universidade Estadual de Londrina, 24 e 25 de junho de 2010 GT 6. Gênero e Educação.

NORC (National Opinion Research Center), **Concerted Action on Sexual Behavior and Risks of HIV Infection**. Chicago: Chicago University. 1989.

NUNES, C; SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2000.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, D. C.; PONTES, A. P. M; GOMES, A. M. T; RIBEIRO, M. C. M. Conhecimentos e práticas de adolescentes acerca das DST/HIV/AIDS em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Esc. Anna Nery. **Revista de Enfermagem**, 2009; 13(4) p. 833-41.

OMS – Organização Mundial de Saúde. Relatório Mundial da Saúde - Saúde Mental: Nova concepção, nova esperança. Lisboa: Direcção Geral da Saúde, 2001.

OSELKA, G. Aspectos éticos no atendimento médico do adolescente. **Rev. Paul. Pediatria** [online], v.17, p. 95-97, 1999. Disponível em: <<http://www.sbbioetica.org.br>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

ORLANDI, E. **As formas do silêncio**. No movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP:, Editora da Unicamp 2007.

OUTEIRAL, J. O. **Adolescer: Estudos sobre Adolescência**. Porto Alegre: Artes 13 Médicas Sul, 1994.

PAVAN, Ruth. Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação dos professores. **Contrapontos** [online]. 2013, vol.13, n.02, pp. 102-109. ISSN 1984-7114.

PEREIRA, Fábio Hoffmann; CARVALHO, Marília Pinto de. Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 673-694, set./dez. 2009.

PILLÃO, D. **A pesquisa no âmbito das relações didáticas entre matemática e música: estado da arte**. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PIROTTA, W. R. B.; PIROTTA, K. C. M. O adolescente e o direito à saúde após a Constituição de 1988. In: SCHOR, N.; MOTA, M. S. F. T.; BRANCO, V. C. (Org.). **Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento**. Brasília, DF: Ministério da Saúde: Secretaria de Políticas de Saúde, 1999.

PIMENTA, R. A.; TOMITA, T. Y. Adolescência e sexualidade no cotidiano da equipe de enfermagem do Serviço de Atenção Básica à Saúde. **Semina: ciências biológicas e da saúde**, Londrina: UEL, v. 28, n. 1, p. 39-52, jan./jun. 2007.

PLUNKETT, S. W.; STACEYLEE, L.; NEAL, R. A.; SANCHEZ, M. G.. An evaluation of a community-based sexuality education program for individuals with developmental disabilities. **Electronic Journal of Human Sexuality**, v. 5, 2002.

POLLAK, M.; SCHILTZ, M. A. **Six Années d' Enquête sur les Homo et Bisexuels Masculins Face au SIDA**. Livre des Données. Paris: Groupe de Sociologie Politique et Morale, 1991.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Grafhia, 1999.

REIS, V. L.. **Aspectos Psicossociais da Gravidez na Adolescência: Relatos de Mães Adolescentes** (Dissertação de Mestrado), Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem–Unesp, Faculdade De Ciências, Campus Bauru. 114, 2009.

REIS, V. L.; MAIA, A. C. B.. A educação sexual e o conhecimento sobre métodos contraceptivos a partir do relato de mães adolescentes. In ZANATA, E. M.; CAPELLINI, R.M.; LEPRE, V. L. M. F.; SILVA, L. F. (Orgs.). **Formação docente e universalização do ensino: proposições para o desenvolvimento humano** (pp.29-35). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

REIS A. F.; CARVALHO G. Z. de. Homofobia e Sexualidade: A agressividade do “palavrão” como forma de manifestação do Bullying no ambiente escolar. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.5, n.13, p.194-207, 2014.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

_____. **Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado no Instituto de Ciências Básicas da Saúde). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. (Org). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

RIBEIRO, P. R. M.; NEPOMUCENO, D. M. Sexualidade e deficiência mental: um estudo sobre o comportamento sexual do adolescente excepcional institucionalizado. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 41, n. 4, p. 167-170, 1992.

RIBEIRO, P. R. C.; RIZZA, J. L.. Educação para a Sexualidade: formação inicial de professores(as) em um ambiente virtual de aprendizagem. In: SOUZA, C. B. G.; RIBEIRO, P. R. M. **Políticas Públicas em educação no contexto ibero-americano**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 173-189, 2012.

RODRIGUES, S. de F. P. **Práticas de Formação Contínua em Mato Grosso – Da autonomia Professoral à Prescrição da Política Estatal**. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Historia, Política, Sociedade). Universidade de São Paulo, 2004.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cad. Pesqui.** [online]. 2009, vol.39, n.136, pp. 157-174. ISSN 0100-1574.

ROSEMBERG, F. A Educação Sexual na Escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 53, p. 11- 19, mai. 1985.

ROSEMBERG, F. **Políticas educacionais e gênero**: um balanço dos anos 1990. Rio de Janeiro: cadernos Pagu (16): p.151-197, 2001.

ROSSI, C. R. As políticas públicas de sexualidade no Brasil: a relevância da implementação de um curso de formação continuada de professores da rede básica de educação pública, a experiência da UNESP, campus de Rio Claro. In: SOUZA, C. B. G.; RIBEIRO, P. R. M. **Políticas Públicas em educação no contexto ibero-americano**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 117-124, 2012.

ROSSI, Célia Regina ; FREITAS, Dilma Lucy de. As Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC na formação de Professores(as) em Educação Sexual: o caso das E-oficinas na I COES. **Educ. Teoria Prática** [online]. 2014, vol.24, n.45, pp. 96-118. ISSN 1981-8106.

RUFINO, C. B.; PIRES, L. M.; OLIVEIRA, P. C.; SOUZA, M. B.; SOUZA, de M. M. Educação sexual na prática pedagógica de professores da rede básica de ensino. **Revista Eletrônica de Enfermagem**. Goiás: UFG, 2013 out/dez;15(4):983-91. Disponível em 07-07-2017: <http://dx.doi.org/10.5216/ree.v15i4.19941>. doi: 10.5216/ree.v15i4.19941.

SALVADOR, C Coll et al.. **Psicologia do Ensino**. São Paulo: Artmed, 2000.

SANTOS, M. A. **Orientação sexual no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental: uma realidade distante?** Monografia (Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001.

SANTOS S. , B. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1994.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2004.

SANTOS; LIMA; JÚNIOR. TIC e as discussões sobre sexualidade na escola: o subsídio da tecnologia na ampliação dos debates. **Revista Temática**, Ano X, n.12–Dezembro/2014 Disponível em: NAMID/UFPB<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/temática>. Acesso em: 06 ago. 2017.

SANTOS, R. A. P. dos. Corpo, sexualidade e diferença: um ensaio sobre a convivência escolar. **Contrapontos** [online]. 2011, vol.11, n.03, pp. 288-298. ISSN 1984-7114.

SANTOS, Vera Márcia Marques. Pontes que se estabelecem em educação sexual: um diálogo sobre formação continuada e práticas pedagógicas de professores e professoras no Brasil e em Portugal. **Educação. UNISINOS** [online]. 2011, vol.15, n.02, pp. 168-169. ISSN 2177-6210.

SANTOS, V. M. Marques. Educação sexual e sexualidade, intuição e sensibilidade: referências para práticas pedagógicas de professores na educação básica. **Educ. Teoria Prática** [online]. 2014, vol.24, n.45, pp. 40-56. ISSN 1981-8106.

SAVEGNAGO, Sabrina Dal Ongaro e ARPINI, Dorian Mônica. Conversando sobre sexualidade na família: olhares de meninas de grupos populares. **Cad. Pesqui.** [online]. 2013, vol.43, n.150, pp. 924-947. ISSN 0100-1574.

SAYÃO, R. Saber o sexo: os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, J. G. (org.) **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p.97-105, 1997.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (org.) **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p.107-117, 1997

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, 16(2), p. 5–22, 1990.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, 20 (2), p. 71-99, 1995.

_____. **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem**. Florianópolis: Mulheres, 2002.

_____. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. Publicação Universidade de Salvador. **Educação e Sexualidade**, 2009.

SILVA, F. C. M. et al. Avaliação da qualidade de estudos clínicos e seu impacto nas metanálises. **Revista de Saúde Pública**, 2005.

SILVA T. T. da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Alienígenas na sala de aula: introdução aos estudos culturais em educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Currículo como fetiche - a poética e a política do texto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SILVA, S. M. P. da. **A mulher professora e a sexualidade no espaço escolar**. São Luís: Edufma, 2011.

SILVA, R. A. S. "O ponto fora da curva". In: Meyer, D.; Soares, R. F. R. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre, Mediação, pp. 85-94, 2004.

SILVA A. C. G, da **Reflexões sobre o professor do sexo masculino na educação infantil**. Monografia de Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Denise Regina Quaresma da e BERTUOL, Bruna. Novos olhares para as pedagogias de gênero na educação infantil. **Contrapontos** [online]. 2014, vol.14, n.03, pp. 448-463. ISSN 1984-7114.

SILVA, Andrea Costa da; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de e LACERDA, Nilma Gonçalves. Literatura e sexualidade: visibilidades e silenciamentos nas apropriações docentes. **Educ. Real.** [online]. 2010, vol.35, n.01, pp. 233-251. ISSN 0100-3143.

SIMÓ, C. H. **O estado da arte das teses acadêmicas que abordam arte e inclusão: um recorte de 1998 a 2008 no Brasil**. 2010. 181f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SCHIAVO, M. R.; SILVA, M. do C. de A. Educação Sexual: história, conceitos & metodologia. In: SILVA, M. do C. de A.; SERAPIÃO, J. J.; JURBERG, P. **Sexologia: interdisciplinaridade nos modelos clínicos, educacionais e na pesquisa**. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1997.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1999.

SOUZA, M. M; Qualificação de professores do ensino básico para educação sexual por meio da pesquisa-ação. **Cienc Cuid Saúde**. 9(1):91-8, 2010.

SPIRA, A.; BAJOS, N.; GROUP, A. C. S. F.. **Analyse des Comportements Sexuels. Les Comportements Sexuels en France**. Paris: Ministère de la Recherche et de l'Espace. 1993.

STROMQUIST, Nelly P.. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. **Educ. Pesqui.**[online]. 2007, vol. 33, n. 01, pp. 13-25. ISSN 1517-9702.

SUPLICY, M. et al. Educação e orientação sexual. In: RIBEIRO. **Novas ideias: novas conquistas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

SUPLICY, M. et al. O trabalho de orientação sexual: objetivos e valores. In: SUPLICY, M. **Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia**. Tradução Joyce Kacelnik. 6 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TEIXEIRA, A. B. M. Identidades docentes e relações de gênero. In: **Escritos sobre educação**. Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira, n.1, dezembro, 2002.

TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva; RONDINI, Carina Alexandra; BESSA, Juliana Cristina. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educ. Pesqui.** [online]. 2011, vol.37, n.04, pp. 725-741. ISSN 1517-9702.

TONELI, M. J. F. Sexualidade, gênero e gerações: continuando o debate. In: JACÓ-VILELA, A. M., and SATO, L. (orgs.). **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012.

TRAVERSINI, C. S.; COSTA, Z. L. S. Formas de ensinar produzem o aprender? **VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Anais. Santa Maria, RS: UFSM, 2006.

TRILLING, L., **Sex and science: The Kinsey Report**. Partisan Review, 1948.

UNESCO: **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/brasil>>. Acesso em: 25 jun. 2017

VALLS, A. L. M.. **O Que é Ética**, Ed. Brasiliense, S.P., 1996.

VALLADARES, K. K. **Orientação Sexual na Escola**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

VALENTE, J. A.. **Sexualidade: professor que cala... nem sempre consente**. 2002. 107f Dissertação (Mestrado em educação). Centro de estudos sociais, Universidade Federal Fluminense, 2002.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre: vol.6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, A. Coisas de Governo. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. **Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIEIRA, T. R. E.; PAIVA, L. A. S. **de Identidade Sexual e Transsexualidade**. Paraná: Editora Roca, 2009;

VIEIRA P. M. e T.S. MATSUKURA. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.

VIANNA, C; UNBEHAUN, S. Gênero na educação Básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/agosto 2006.

VILAÇA, Teresa; JENSEN, Bjarne Bruun. Aplicando a metodologia S - IVAC em escolas para explorar a criatividade dos alunos em resolver problemas de saúde sexual. *Educ. Teoria Prática* [online]. 2014, vol.24, n.45, pp. 216-232. ISSN 1981-8106.

VITIELLO, N. A. Educação sexual necessária. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 15-28, 1995.

_____. Um breve histórico do Estudo da Sexualidade Humana. **Revista Brasileira de Medicina**, São Paulo, Edição Especial, 1998. Disponível em: http://www.drcarlos.med.br/sex_historia.html. Acesso em: 24-07-2017.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica 2001.

_____. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WELLINGS, K.; FIELD, J.; JOHNSON, A. M.; WADSWORTH, J., **The Sexual Behavior in Britain**. The National Survey of Sexual Attitudes and Lifestyles. London: Penguin Books, 1994.

WHITAKER, D. C. A.. "Menino-menina: sexo ou gênero? Alguns aspectos cruciais". In: Serbino, R. V.; Grande, M. A. R. L. (orgs.). **A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural**. São Paulo, UNESP, pp. 31-52, 1995.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, Política, Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

XAVIER FILHA, Constantina. "Qual destas moças é você?" o autoconhecimento produzido pelos testes da imprensa feminina. **Educ. Rev.** [online]. 2007, n.46, pp. 337-362. ISSN 0102-4698.

_____. A menina e o menino que brincavam de ser...:representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. CUIABÁ, UFMGS **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

_____. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2014, p. 153-169. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-1/a11.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2017

APÊNDICE A – Todo o material analisado e organizado em tabelas

DESCRITORES: EDUCAÇÃO SEXUAL, ORIENTAÇÃO SEXUAL, GÊNERO, SEXUALIDADE

ANO	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Número de Publicações	2	7	4	10	4	7	4	10	11	3
Estados	SP	SP MG SC	SC SP MG RJ	SC MG SP Brasília	Brasília SP RS SC	RS SC MG SP	MG MATO GROSSO RJ RS	MG RJ BA RS SP PARANÁ	SP MG SC RS SP	SP RS
Região Geográfica Brasileira do Periódico	SUDESTE	SUL SUDESTE	SUL SUDESTE	SUL SUDESTE	CENTRO OESTE SUDESTE SUL	SUL SUDESTE	SUL SUDESTE CENTRO OESTE	SUDESTE SUL NORDESTE CENTRO OESTE	SUL SUDESTE	SUDESTE
Periódicos	Revista de Educação - PUC - Campinas Ciência e Educação	Educação em Revista Revista de Estudos Feministas Educar em Revista Educação e Pesquisa	Contrapontos Revista Perspectiva Ciência e Educação Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Revista de Estudos Feministas Educar em Revista Ciência e Educação Cadernos de Pesquisa Contra Pontos Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Contrapontos Educação e Realidade Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Revista de Educação - PUC - Campinas	Educação UNISINOS Educar em Revista Roteiro Contrapontos Educação e Pesquisa	Educar em Revista Revista Brasileira de Educação Revista de Educação Pública	Revista Brasileira de Educação Médica Cadernos de Pesquisa Contrapontos Educar em Revista Praxis Educativa Revista Brasileira de Educação Física e Esporte Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade Educação	Educação: Teoria e Prática Educar em revista Contrapontos Educação: UFSM	Ciência e Educação Educação e Pesquisa Educação: UFSM

							UNISINOS		
--	--	--	--	--	--	--	----------	--	--

PERIÓDICO	ANO	ESTADO	TIPO DE PESQUISA	O QUE?	COM QUEM?
1. Revista de Educação PUC- Campinas	2006	SP	Análise documental	Gênero nas principais leis e documentos que orientaram as reformas da educação pública brasileira no período de 1998 a 2002 no Brasil.	Documentos e leis educacionais
2. Ciência e Educação	2006	SP	Método Fenomenológico Grupo Focal	Conhecimento pedagógico sobre Sexualidade	Entrevista com professores do Ensino Fundamental
3. Educação e Pesquisa	2007	MG	Análise de conteúdo	Leis e normas. Análise documental	Documentos e leis educacionais
4. Educação em revista	2007	MG	método analítico: estudos culturais - pós estruturalistas	Análise da frase do livro: que bixo é este? sobre sexo e sexualidade - ES.	ES e pedagogia dos monstros
5. Educação em revista	2007	MG	método analítico	Como a conduta sexual dos adolescentes é analisada por diferentes áreas	Adolescência e gravidez na adolescência e a explosão discursiva sobre o tema.
6. Educação em revista	2007	MG	método analítico: estudos culturais - pós estruturalistas	Leis e normas. Análise documental	Documentos leis e normas educacionais
7. Educação em revista	2007	MG	método analítico: estudos culturais - pós estruturalistas	Análise dos temas de gênero e sexualidade no trabalho dos educadores	Educadores e educadoras em escolas
8. Revista de Estudos Feministas	2007	SC	Pesquisa Etnográfica	Como as meninas idealizaram sua primeira relação sexual e como a escola intervém sobre isto?	Alunas de uma escola pública
9. Ciência e Educação	2008	SP	pesquisa descritiva	Proposta pedagógica para ES. Concepção de Paulo Freire	Adolescentes
10. Revista Perspectiva	2008	RS	Mapeamento histórico de demanda de diferentes ordens que podem apontar para as possibilidades de ES nos dias de hoje.	Qual o espaço no currículo para a ES?	Estudo teórico e documental das políticas para ES .
11. Revista Perspectiva	2008	RS	Análise do discurso	Discurso de estudantes de EFI (licenciatura) sobre homossexualidade	Questionário aos estudantes de licenciatura em EFI

12. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2008	RJ	Análise de ação educativa de redução da violência a homofobia. Metodologia utilizada foram grupos de discussão e entrevistas com professoras e alunos	Como educadores entenderam o programa de capacitação contra a homofobia e os resultados em aula.	Grupos de discussão e entrevistas com os professores do curso.
13. ciência e educação	2009	SP	pesquisa descritiva: avaliar a multimídia	Multimídia para educação sexual/sexualidade	Adolescentes
14. cadernos de pesquisa	2009	SP	Etnografia	Educação sexual na disciplina de ciências (adolesc.)	Adolescentes
15. cadernos de pesquisa	2009	SP	Análise do curso EAD de professores do EF em Gênero, Sex. e OS	Curso EAD em Gênero, Sex. e OS	Docentes do EF de 6 munic. da rede munic. da Educação.
16. Educar em Revista	2009	MG	Reflexão sobre o tema ES a luz dos conceitos de ética.	Analisar uma atividade de ES sobre o tema paternidade em uma escola.	Alunos e alunas de uma escola.
17. Educar em Revista	2009	MG	Etnografia	Educação sexual no NAM	Observação e Entrevistas com Adolescentes
18. Educar em Revista	2009	MG	Análise dos caminhos dos discursos metodológicos que os discursos sobre Sex. e Gen percorrem a escola.	Análise na perspectiva do dispositivo de sexualidade e Bioética (Foucault)	Educadores e documentos oficiais das escolas sobre Gên. e Sex.
19. Revista de Estudos Feministas	2009	SC	Entrevistas e observações participantes	Qual a classificação de gênero utilizados pelos professores que desenvolvem projetos em OS.	16 entrevistadas que desenvolvem projetos em OE no EF.
20. Contrapontos	2009	SC	Ensaio Teórico sobre estereótipos de gênero na prática docentes Análise de conteúdo	Quais os estereótipos de gênero na prática docentes;	Docentes da EB.
21. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2009	Brasília	Análise Reações de Gênero e Recuperação paralela Análise de conteúdo	Verificar se as dificuldades de apren. X sexo M e F.	Observações e entrevistas com os docentes das classes de recuperação
22. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2009	Brasília	Análise sobre o que o município tem feito para atender as demandas dos PCNS educ. Sex nas escolas Análise documental	Analisar quais as respostas do sistema educ do RJ sobre Educ. Sex. nas escolas;	Educadores que coordenam os projetos de ES nas escolas
23. Revista Brasileira de	2010	Brasília	Programa de Educação Sexual para	Aplicar, Planejar e Avaliar	Profes de Educ Especial

Estudos Pedagógico			professores e jovens com deficiência Intelectual.	O programa de Sexualidade para defic. Intel. .	e alunos com Def. Intelec.
24. Contrapontos	2010	SC	Representações sociais de Gêneros de professores. de 5 e 6 anos	Quais as representações de Gênero de profes. Pressupostos Foucaultianos	Profes de 5 e 6 anos do EF>
25. Educação e Realidade	2010	RS	Livros literários que abordam gravidez na adolescência.	Sentimentos dos profes sobre os livros que abordam gravidez na adolesc.	Profes da EB.
26. Revista de Educação - PUC - Campinas	2010	SP	Conceito de Gênero apresentado por profes.	Analisar entrevistas e uma formação pedagógica sobre gênero.	Profes de 5 e 6 séries do EF.
27. Educação UNISINOS	2011	RS	Pesquisa quali: entrevistas, grupo dialogal.	A Formação continuada (percursos e saberes para a temática de ES)	profes educ. sexuais.
28. Educar em Revista	2011	MG	A pesquisa é um estudo descritivo de observação participante com características etnográficas	Verificar o uso de palavrão como ofensa e a homofobia entre os adolec.	Jovens entre 9 e 14 anos de uma escola pública sexo masculino
29. Educar em Revista	2011	MG	Construção de um modelo de treinamento construcionista-social de ES.	Contribuir para programas de treinamento para educadores em sexualidade no contexto educacional.	Educadores
30. Educar em Revista	2011	MG	Questões de sexualidade na escola (Homossexualidade x Homofobia)	Como trabalhar questões de Homossexualidade x Homofobia na escola;	Entrevistas co 20 profes
31. Educar em Revista	2011	MG	Educação como direito fundamental internacional e nacionalmente.	Como garantir o Direito fundamental e Educação para a diversidade e homofobia na escola; Como que a educação desenvolva o espaço de cidadania, liberdade e diversidade	Leis, normas e documentos oficiais
32. Roteiro	2011	SC	Relatos de experiências de oficinas sobre sexualidade.	Verificar quanto conhecimento de alunos sobre sexualidade, uso de métodos contraceptivos,, DSTS, relações de gênero, mitos sexuais, gravidez.	Adolescentes de duas escolas públicas.
33. Contrapontos	2011	SC	Ensaio Teórico: Educação e Diversidade	Qual o reconhecimento da diversidade sexual na relação profe. Aluno;	Educadores e Alunos

			Qualitativa		
34. Educação e Pesquisa	2011	SP	Estudo tipo Survey	Questionário auto aplicável com 2.282 alunos do EM sobre o revaleamento do discurso da heteronormatividade X outras formas de sex.	2.282 alunos do EM de 3 cidades do interior de SP.
35. Educar em Revista	2012	MG	Estudo descritivo qualitativo: observação e entrevistas	Conhecer a percepção sobre sexualidade e ES dos profes do EF e médio de uma escola pública.	profes do EF e médio de uma escola pública.
36. Revista Brasileira de Educação	2012	RJ	Pesquisa Ação e Bibliográfica	Problematizar com crianças sexualidade e gênero a partir dos livros infantis e produzia materiais educativos.	Crianças de uma escola pública
37. Revista de Educação Pública	2012	Mato Grosso	Análise da prática pedagógica dos cadernos escolares Análise de conteúdo	Investigar como se dá as relações de gênero na escola.	Professores de EB.
38. Revista de Educação Pública	2012	Mato Grosso	Entrevistas, Observação e análise documental.	Como vem sendo desenvolvida a prática docente na EI	Professores de EI.
39. Revista Brasileira de Educação Médica	2013	TO	Estudo descritivo transversal: questionário .	Conhecer como a sexualidade humana foi ensinada nos cursos médicos.	242 alunos matriculados no internato de duas faculdades privadas e duas universidades públicas de Medicina
40. Educar e Revista	2013	MG	Identidades de Gênero produzidas na escola	Entrevistas semi estruturadas	Professores da EB.
41. Contrapontos	2013	SC	Análise dos discursos dos profes da EB	Refletir sobre o currículo e produção de identidades de Gênero na EB e a formação de profes.	Professores da EB.
42. Cadernos de pesquisa	2013	SP	Grupos focais com meninas do EF.	Como os adoles. conversam sobre sex com suas famílias?	Alunas do EF
43. Educação UNISINOS	2013	RS	.Análise da Masculinidade e Feminilidade na EI Análise Qualitativa	Como se dá as relações sociais de gênero da EI com um profe homem? e as práticas pedag. de uma profe e um profe	Professora e Professor de EI
44. Praxis Educativa	2013	Paraná	.Análise dos discursos e práticas dos docentes.	Como se dá Formação em Sex. e gên. em cursos para docentes	Docentes da EB.
45. Revista Brasileira de EF e Esporte	2013	SP	Etnografia e entrevistas com as crianças.	Como são atribuídos os significados de gên. de ser menino ou menina?	2ª e 3ª anos do EF.

46. Revista Brasileira de EF e Esporte	2013	SP	Observação participante da Inclusão/exclusão masc. da EF no EF.	Quais Critérios de inclusão/exclusão para EF no EF de no EF.?	Profes e alunos do EF.
47. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade	2013	BA	Entrevistas semi estruturadas com profes do curso de ped.	Como estão as questões de gên e sex. nos cursos de pedagogia?	Profes do curso de Ped.
48. Contrapontos	2014	SC	Análise das pedagogias de Gên. nas brincadeiras da EI. Normalização dos corpos	Análise de conteúdo do grupo focal co 12 profes da EI.	Profes da EI
49. Contrapontos	2014	SC	Revisão literatura e Entrevistas com educ.	Investigar os efeitos da mídia na erotização precoce na Educ. Infantil	Professoras e Crianças da Educ. Infan.
50. Educação: teoria e prática	2014	SP	Escalas de entrevistas semi estruturadas	Concepção de Masc. e Fem. de Profes (os as) do EF e os esteriótipos na atuação docente	Profes (as os) do EF.
51. Educação: teoria e prática	2014	SP	Pesquisa quali: recorte de uma tese de Dr.	Formação continuada e práticas pedagógicas de professores(as) em relação a manifestações da sexualidade em espaços educ.	Professores e professoras que cursavam pedagogia EAD.
52. Educação: teoria e prática	2014	SP	Pesquisa quali: entrevistas antes e depois do programa de ES. Análise de conteúdo.	Avaliar o Programa de ES conforme lei 60/2009 em Portugal.	2 Grupos de alunos: 8 a 9 anos (16 de grupo experimental e 11 grupo de controle)
53. Educação: teoria e prática	2014	SP	Relatos de experiências.	Como as TICs podem contribuir para a formação de profes em ES.	Profissionais da Educação que atuam diretamente em ES.
54. Educar: teoria e prática	2014	SP	Observação participante, entrevistas e materiais disponibilizados	Avaliar o uso de TICs para o desenvolvimento participativo e ações para projetos de ES	Escolas do 7º ao 12º anos.
55. Educar em Revista	2014	MG	Entrevistas narrativas e observações de jovens da EJA	Relação entre juventude e escolarização e a moratória social e gênero.	19 jovens da EJA
56. Educar em Revista	2014	MG	Análise da carta de uma estudante sobre sexual. e homossexualidade.	Tensão entre o que é ser de uma determinada sexualidade (homo)	Estudante adolesc. do da EB.

57. Educar em Revista	2014	MG	Análise da produção discursiva a partir do corpo como produção da heteronormatividade. Referências teórico metodológicas políticas os estudos feministas pós-estruturalistas, a teoria queer e os estudos foucaultianos.	Recorte de uma Pesquisa de práticas pedagógicas na EF.	Estudantes da EB.
58. Educar em Revista	2014	MG	Análise de um curso EAD para docentes sobre diversidades.	Construção de identidades docentes e discentes no âmbito escolar articulada as questões de gên e sex.	Docentes e discentes da EB.
59. Educar em Revista	2014	MG	Análise de livros infantis sobre gên. e sex.	Livros infantis como dispositivos pedagógicos par a educação na infância.	Livros infantis sobre gên. e Sex.
60. ciência e educação	2015	SP	Compreensão sócio-histórica da diversidade sexual e dos significados relacionados a ela, adotamos a Psicologia Histórico-Cultural, que é uma perspectiva crítica baseada no materialismo histórico-dialético,	Analisar os sentidos atribuídos por professores de Ciências e alunos do 8º ano do Ensino Fundamental à diversidade sexual. Para investigar estes sentidos, utilizamos: questionários, entrevistas semiestruturadas, análise de textos produzidos pelos alunos, grupos focais e anotações do diário de campo	Professores de Ciências alunos do 8º ano do EF.
61. Educação e Pesquisa	2015	SP	Análise da produção da heteronormatização de Gên. e Sex. idade na EF. Analisar as práticas ped. dos docentes nas aulas de EF	.Grupos focais, entrevistas dos profes dos seminários de formação.	Docentes de EF.
62. Educação UFSM	2015	RS	Analisar o que crianças e docentes pensavam a respeito do brincar e Gên.	Aplicação do jogo da Trilha e diversidade nas crianças e grupo focal com os profes	13 Educadores e 18 alunos do EF.

PERIÓDICO	ESTADO	INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE	PÚBLICA ou PRIVADA
Cadernos de Pesquisa	São Paulo	Fundação Carlos Chagas	3	Pública
Ciência e Educação	São Paulo	UNESPE - Universidade do Estado de São Paulo	4	Pública
CONTRAPONTO	Santa Catarina	UNIVALI-Universidade do Vale do Itajaí	6	Privada
Educação e Pesquisa	São Paulo	UNESPE	3	Pública
Educação e Realidade	Rio Grande do Sul	UFRGS - Universidade do Rio Grande do Sul	1	Pública
Educação em Revista	Minas Gerais	UFMG - Universidade de Minas Gerais	5	Pública
Educação UFSM	Rio Grande do Sul	Universidade de Santa Maria	2	Pública
Educação UNISINOS	Rio Grande do Sul	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2	Privada
Educação: Teoria e Prática	São Paulo	UNESP	4	Pública
Educar em Revista	Minas Gerais	UFPA - Universidade Federal do Paraná	15	Pública
Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação	Rio de Janeiro	Fundação CESGRANRIO	1	Pública
Praxis Educativa	Paraná	Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Ponta Grossa - Paraná	1	Pública
Revista Brasileira de Educação	Rio de Janeiro	Associação Nacional de Pós Graduação - ANPED	1	Privada
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	São Paulo	Escola de Educação Física - USP	2	Pública
Revista Brasileira de Educação Médica	Rio de Janeiro	Associação Brasileira de Educação Médica	1	Privada
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Brasília	Instituto Nacional de Estudos Pesquisa	3	Pública

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade	Bahia	Universidade do Estado da Bahia	1	Pública
Revista de Educação Pública	Mato Grosso	Universidade Federal de Mato Grosso	2	Pública
Revista de Estudos Feministas	Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina	2	Pública
Revista da Educação - PUC Campinas	São Paulo	Programa de Pós Graduação - PUC - Campinas	1	Pública
Revista Perspectiva	Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina	2	Pública
Roteiro	Santa Catarina	Universidade do Oeste de Santa Catarina	1	Pública

Análise das Categorias e Subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TIPO	COM O	REFERENCIAL TEÓRICO
CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E FORMAÇÃO DOCENTE EM ES OU OE	Prática Docente: Altmann 2009 Altmann 2007 Rosseli 2011 Andrade 2009 França 2010 Silva e Bertuol,2014 Donelles 2015 Silva, Siqueira e Lacerda 2010 Meyer 2007 Brabro 2013 Lima e Salles 2014 Wenzel e Stigger 2013 Brito e Santos 2013 Pereira e Carvalho, 2009. Carvalho 2012 Martins e André, 2012			

	Corsino 2014 Rabelo 2013			
	Conhecimento pedagógico Quirino 2012 Coelho 2015 Louro 2007 Furlan 2015 Borges 2011 Dornelles e Rocaly 2014 França e Calsa, 2010.			
	Programa de Formação de Professores Silva 2006 Santos 2011 Santos 2014 Rossi 2014 TCIs. Moscheta 2011 Vilaça 2014 TICs Rosislato 2009 OE Duque 2014			
	Aquino 2014 EAD Borges 2008 Albuquerque e Almeida 2010. Edu. Esp. Ferreira e Barzano 2013 Rohden, 2009 Ferrari e Castro 2013 Furlani 2007 Pavan 2013 Santos 2011 (Currículo)			
PROJETO/PROGRAMA EDUCATIVO - DICENTES	Gravidez, DST-AIDS. Altmann 2009 Alencar 2008 Mano 2009 TICs			
	Sexualidade Rufino 2013			

	Altmann 2007 Grott 2011 Teixeira 2011 Leão 2014 Savegnago, 2013			
	Gênero Andrade 2014 Xavier 2012 Sex e Gên. Xavier 2014 Lima 2008 Ferrari 2013 Rosisilato 2009 Estudos Fem. OS			
DISCURSOS PCNs DIREITOS FUNAMENTAIS	Altmann e Martins 2009 PCNs Pereira e Bahia 2011 Furlani 2008 Dinis 2007 Cesar 2009 Stromquist, 2007 Viana 2006			