

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA**

KACIANE DANIELLA DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA DISCUSSÃO PARA O ENSINO MÉDIO
TÉCNICO?**

DISSERTAÇÃO

**CURITIBA
2012**

KACIANE DANIELLA DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA DISCUSSÃO PARA O ENSINO MÉDIO
TÉCNICO?**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Área de Concentração: Tecnologia e Trabalho.

Orientadora: Dra. Nanci Stancki da Luz

CURITIBA
2012

Para minha mãe e meu pai

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao PPGTE- UTFPR, pela oportunidade de cursar o mestrado nessa instituição. A Capes pela bolsa durante o tempo de mestrado e pelo auxílio moradia durante o período de mestrado na Unicamp. Sem ela as dificuldades seriam maiores.

Agradeço a todos/a professores/as do PPGTE pela inestimável contribuição durante as aulas. Aos/as funcionários/as, estagiários/as e bolsistas/as que trabalham na secretaria, e responsáveis por resolver problemas e urgências.

As/Aos colegas de mestrado da UTFPR e Unicamp pelas risadas nas horas de sufoco, pelos cafezinhos e acima de tudo pelo convívio nesse período.

As/os Colegas de Grupo de Gênero e Tecnologia (GeTec) pela inestimável convivência durante esses dois últimos anos. Foram grandes momentos de reflexão, descontração tudo com uma pitada de gênero.

A Prof^a Dra Nanci Stancki da Luz, que assumiu o desafio de me orientar e que mantém um sorriso no rosto mesmo nas horas difíceis. E a quem devo a conclusão dessa pesquisa.

A Prof^a Dra Marília Gomes de Carvalho por partilhar seu conhecimento de forma humilde com todos/as que estão dispostos a se envolverem na temática de gênero, realizando um importante trabalho junto ao GeTec. Agradeço também por aceitar o convite de participar da avaliação de meu trabalho, nos desencontros da qualificação e agora no encontro para a defesa.

A Prof^a Dra Guaraci da Silva Lopes Martins pelas contribuições a esse trabalho. Pela oportunidade de conviver no espaço do GeTec, espaço esse onde passamos a conhecer a pessoa comprometida com as temáticas de gênero e diversidade sexual, enriquecendo-nos com a teatralidade como recurso pedagógico.

A Prof^a Dra Cláudia Maria Ribeiro pelas contribuições a esse trabalho, pela presença na qualificação antecipando sua viagem para estar presente nesse momento. E pela oportunidade de fazer turismo na chuva de Curitiba, brindando com água o Natal de luz.

Agradecimento aos professores e professoras que aceitaram o convite para participar da pesquisa e pelo convívio durante o tempo em que fiquei em campo dividindo o espaço da sala dos/as professores/as nos horários de intervalo e hora atividade.

A escola (equipe pedagógica e a direção) que permitiu minha entrada e mostrou-se aberta para a pesquisa cobrando o retorno com os resultados.

A minha Família Com Ciência que mais uma vez esteve presente nesse momento importante da minha vida. E que traz sempre novos significados para a frase “não tenho um caminho novo, o que tenho de novo é o jeito de caminhar” (Thiago de Mello).

Aos meus queridos/as amigos/as antigos amigos e novos amigos sem os quais os dias seriam mais difíceis e as festas menos animadas. A Sol que me incentivou a prestar a seleção para o mestrado. A Val que mais uma vez aceitou a “divertida” missão de me ajudar a revisar o texto.

A tia Julia, prima Marilda e primo Sérgio que me acolheram em sua casa e a quem devo um grande crescimento pessoal em relação a amor e doação.

Ao Maurício que sempre esteve ao meu lado com seu jeito carinhoso me incentivando e apoiando.

A minha irmã Kelly que sempre está presente para partilhar os momentos difíceis, e pelas vezes que arrumou a minha bagunça. Ao meu irmão Mike pelo incentivo aos meus estudos.

As crianças da minha vida, Andriws, Lyandra e Camilly por mostrar (mesmo sem saber) como pequenos momentos podem ser grandes.

Aos meus pais, Zélia e José pelo amor incondicional.

Gosto de ser gente por que, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.
(PAULO FREIRE, 1996)

RESUMO

ALMEIDA, Kaciane Daniella. Educação sexual: uma discussão para o ensino médio técnico? 104 f. 2012. Dissertação (Mestrado em tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba 2012.

O objetivo deste estudo é analisar como a educação sexual é percebida por docentes do Ensino Médio e Médio Técnico Profissionalizante dos cursos de Secretariado e Informática. A temática abordada neste trabalho coloca em debate situações conflituosas no ambiente escolar no que diz respeito às relações de gênero, sexualidade e diversidade. Os estudos pós-estruturalistas auxiliaram na análise dessa realidade, contribuindo para perceber a instituição escolar como um espaço importante para a discussão da sexualidade, ligada a uma gama de significados culturais historicamente construídos e resistentes. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, usando como instrumento para coleta de dados a entrevista semi-estruturada. Foram feitas dezenove entrevistas com docentes que atuavam em sala de aula do Ensino Médio e Médio Técnico de uma escola pública da cidade de Curitiba. Como parte dos resultados podemos perceber que a educação sexual é considerada como necessária e já presente nas modalidades de ensino pesquisadas, contudo encontra desafios para sua efetivação, dentre os quais: falta de formação docente para abordar questões relativas à sexualidade e gênero em sala de aula; poucas atividades educacionais voltadas para a educação sexual; matriz curricular voltada para conteúdos disciplinares restritos; influência religiosa sobre as formas de inserir a educação religiosa nos cursos investigados; resistência das famílias dos educandos sobre educação sexual. A pesquisa revelou ainda que educação sexual é percebida como forma de orientação, apontando uma preocupação principalmente em relação à gravidez na adolescência.

Palavras chaves: Educação Sexual, relações de gênero, professores/as, ensino médio técnico.

ABSTRACT

ALMEIDA, Kaciane Daniella. Sex Education: a discussion for technical education.104 f. 2012. Thesis (Master of Technology) – Post-Graduate Program in Technology, Federal University of Technological- Paraná. Curitiba 2012.

The goal of this study is to examine how sex education is perceived by teachers of high school and middle courses of the Professional Technical Secretariat and Information. The issue addressed in this paper places the debate in conflict situations in the school environment with regard to gender relations, sexuality and diversity. The post-structuralist analysis helped in this reality, contributing to perceive the school as an important space for discussion of sexuality, linked to a range of cultural meanings constructed and historically resistant. The research adopted a qualitative approach, using as an instrument to collect data to semi-structured interview. Nineteen interviews were conducted with teachers who work in the classroom and the Technical education Teaching of a public school in the city of Curitiba. As part of the results we can see that sex education is regarded as necessary and already present in the surveyed methods of teaching, but found challenges to its implementation, among them: lack of teacher training to address issues of sexuality and gender in the classroom ; few educational activities focused on sex education curriculum focused on subject content restricted; religious influence on ways to enter the religious education courses investigated, resistance of the families of students about sex education. The survey also revealed that sex education is perceived as a form of guidance, pointing a concern particularly in relation to teenage pregnancy.

Keywords: sex education, gender relations, teachers, technical education

LISTA DE SIGLAS

Aids	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
CEBS	Círculo Brasileiro de Educação Sexual
CELEM	Centro de Línguas
CEP	Colégio Estadual do Paraná
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DEDI	Departamento de Diversidade Sexual
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EM	Ensino Médio
EMT	Ensino Médio Técnico
EMTI	Ensino Médio Técnico Informática
EMTS	Ensino Médio Técnico Secretariado
EMTSI	Ensino Médio Técnico Secretariado e Informática
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
GTPOS -	Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT(TT)	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, (Transexuais e Transgêneros)
NC	Núcleo comum
NGDS	Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual
NRE	Núcleo Regional de Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEED	Secretaria de Estado e Educação do Paraná
SPE	Saúde e Prevenção na escola
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO	16
2.1 GÊNERO E SEXUALIDADE: CONCEITOS INDISSOCIÁVEIS.....	16
2.2 GÊNERO	17
2.3 SEXUALIDADE	21
2.4 A EDUCAÇÃO NO CAMINHO PARA A SEXUALIDADE.....	25
3 CAMINHO METODOLÓGICO	31
3.1 OS DESAFIOS DO CAMPO	33
3.2 A PESQUISA	37
4 LEGISLAÇÃO: VISIBILIDADE E ACEITAÇÃO	44
4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EM GÊNERO E SEXUALIDADE E AÇÕES DA SEED (NGDS)	52
5 EDUCAÇÃO SEXUAL.....	55
5.1 O NORMAL, O CRÍTICO, E O QUE NÃO É TOLERADO: ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO SEXUAL PRESENTES NA ESCOLA.	61
5.1.1 ABORDAGEM BIOLÓGICA-HIGIENISTA.....	61
5.1.2 ABORDAGEM RELIGIOSA.....	64
5.1.3 ABORDAGEM MORAL TRADICIONALISTA	66
5.1.4 ABORDAGEM TERAPÊUTICA.....	67
5.1.5 A ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO SEXUAL <i>QUEER</i>	72
5.1.6 AS ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA, DOS DIREITOS HUMANOS E DIREITOS SEXUAIS.....	73
5.2 CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE	77
5.3 PROFESSORES FRENTE À SEXUALIDADE	83
6 COMPORTAMENTO SEXUAL UMA QUESTÃO DE GÊNERO.....	88
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	99

1 INTRODUÇÃO

Maísa era uma professora que olhava para tudo com olho de assombro e estranheza. Ela dizia que assombro é um susto cheio de beleza e que estranheza é o casamento do estranho com a surpresa.

As aulas de Maísa eram mesmo assombrosas, estranhas e surpreendentes. Na escola, ela se derretia de amor pelas palavras, pelas frases, pelos livros. (VASSALO, 2010)

Atualmente observamos que temas referentes às relações de gênero e sexualidade no ambiente escolar recebem destaque, pois cada vez mais passam a ser vistos como um dos assuntos que devem ser abordados na escola. Compreendida como um espaço que contempla as diferenças culturais e de diversidades, um lugar que forneça as mesmas oportunidades no que se refere ao sistema de ensino para uma formação cidadã, a escola apresenta-se como um importante veículo de comunicação para os jovens e adolescentes sobre diversos temas.

A educação sexual por sua vez encontra-se em uma área tênue do conhecimento em que não se tem ao certo como trabalhar a temática ou sob a responsabilidade de qual profissional ela está destinada, trazendo implicações quanto a legitimidade de inserir o assunto. Nesse sentido a abordagem voltada para a biologia é a que ganha maior destaque. Sendo por vezes a única forma presente na escola.

O meu interesse pelo estudo do assunto se dá, levando em consideração, entre outras coisas: a crescente discussão do assunto; por perceber que essa questão está sendo noticiada; pela demanda gerada nos processos de formação; e pela inexistência de propostas de como se trabalhar o tema na escola, o que acarreta uma sensação de desconforto e de preocupação com os/as estudantes (em diversas faixas etária) que por vezes sofrem discriminação por sua orientação sexual, por ser mulher, por não apresentar um comportamento agressivo – que remete a figura estereotipada do macho – e outras formas de preconceito que as relações ligadas a gênero e sexualidade fazem surgir.

Embora minha caminhada como pesquisadora esteja no começo, coloco uma máxima nada original (senso comum, na academia), mas muito presente no meio acadêmico, de que não é você quem escolhe seu objeto de estudo, mas ele é quem te escolhe (na minha pesquisa não há objeto, mas sujeitos), essa premissa no meu caso é verdadeira, pois fui escolhida por essa

temática há muito tempo e não havia dado conta de que ela já se encontrava em meu caminho.

No ano de 2008, deparei-me com um projeto de extensão, cuja proposta era a construção de metodologias para o Ensino Médio (EM), quando me inseri na temática Gênero e Sexualidade nas Ciências Sociais. A partir dessa experiência pude perceber que os temas gênero e sexualidade sempre estiveram próximos desde minha entrada na universidade (no ano de 2005) quando participei de um programa de prevenção as DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis) HIV/Aids (Vírus da imunodeficiência humana; Síndrome da imunodeficiência adquirida) vinculado a uma bolsa de extensão patrocinado pelo Ministério da Saúde.

No ano de 2009, concluí o curso de Ciências Sociais e desenvolvi uma monografia, intitulada “Educação e Sexualidade: Como o/a professor/a está inserido/a neste contexto”. Que teve como objetivo saber como o tema da sexualidade estava presente nas práticas educacionais e como os professores e professoras trabalhavam esses aspectos. Essa pesquisa teve a participação de doze professores/as de diversas disciplinas que atuavam no EM em uma escola pública estadual da região de Curitiba.

Como resultado a pesquisa revelou que a temática da sexualidade no ambiente escolar encontra desafios para a sua inserção, mas é algo presente mesmo que informalmente entre alunos/as e professores/as. Mostrou também maior resistência por parte dos/as professores/as que atuam nas disciplinas de Matemática e Física, mas surpreendeu quanto à necessidade apontada pelos/as docentes em inserir o tema na escola.

A pesquisa explorou também aspectos ligados a gravidez na adolescência, ao namoro, DSTs, HIV/Aids, demonstrando que esses assuntos são explorados de forma esporádica ou em situações que requerem intervenção. Os/as docentes apontaram a falta de formação voltada para a temática e a sobrecarga de trabalho como pontos principais para a não inserção da sexualidade em suas aulas. Esse trabalho inicial me instigou para o aprofundamento da questão, pois novas situações foram aparecendo e despertando o interesse na investigação.

No mesmo período (de 2009) quando estava concluindo minha monografia, foi noticiado o caso de dois alunos e uma aluna fazendo sexo no banheiro do maior colégio público estadual do Paraná (Colégio Estadual do Paraná (CEP))¹, causando grande repercussão em toda mídia, pois

¹Por tratar-se de um caso público noticiado pelos meios de comunicações a identidade do colégio não foi ocultada, para maiores informações e ver como o caso repercutiu consulte: <<http://oglobo.globo.com/pais/alunos-sao>

havia um vídeo com cenas do ocorrido postado em um sítio na internet.

Diante do fato ocorrido surgiram indagações referentes a quais atitudes a escola deveria tomar para evitar que tais acontecimentos se repetissem. Os desdobramentos e ações tomadas pela escola foram pouco noticiadas (e assim aos poucos deixada de lado a discussão) e os/as alunos/as, em momentos de entrevistas diziam ser proibidos de falar sobre o assunto dentro da escola. As entrevistas sobre o caso foram transferidas para representantes da Secretaria de Estado e Educação do Paraná (SEED).

Esse acontecimento mostrou que rapidamente a atitude da escola foi de “abafar o caso” seguindo rotineiramente as atividades programadas e instaurando o silêncio sobre o assunto. Evidenciando que a discussão gerada pelo ocorrido causa repercussão em vários âmbitos extra escola, mas apesar disso prefere-se contornar a situação como se ela nunca tivesse existido, instaurando o silêncio em relação às temáticas da sexualidade.

O silenciamento apontado por Michel Foucault (1988) referindo-se a colégios do século XVIII, constata que a sexualidade era omitida em sua forma de expressão, mas presente na forma de proibição exigindo dos/as alunos/as uma postura ligada à repressão/contenção, se repete nesse episódio, em que acredita-se que não discutir o assunto é acabar com a discussão. Com isso a sexualidade está presente de outra forma, ou seja, fala-se de restrições, o que não significa que exista apenas um silenciar e sim outra maneira de falar sobre o assunto que por vezes apresenta-se com maior intensidade.

Acontecimentos como o do CEP e situações cotidianas no espaço escolar como um todo, remete-nos a necessidade de discussão do tema na sociedade contemporânea, onde mudanças de valores e de ordem estrutural fizeram emergir a necessidade de explorar as dimensões da sexualidade nesse ambiente.

Rogério Diniz Junqueira (2008) aponta que, desde 1996, as temáticas de gênero e sexualidade estão previstas como temas transversais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), contudo na escola essas questões ainda são pouco exploradas, o que contribui para atitudes confusas que refletem a desorientação e a falta de debate e diálogo sobre questões como gênero, sexualidade, identidades, direitos sexuais e reprodutivos e o reconhecimento da diversidade sexual. Tais questões influenciam na forma como alunos/as vivenciam o momento de

descoberta e conhecimento do próprio corpo, bem como, as formas de relacionamentos e envolvimento amorosos.

Por outro lado, na escola essas discussões, muitas vezes assumem um papel de prevenção, particularmente das DSTs, HIV/Aids e gravidez na adolescência, colocando a sexualidade em um campo de risco, não abrindo um diálogo sobre as temáticas que envolvem todo um complexo de relações, ao adotar tal posicionamento a escola pode contribuir para algumas práticas que já estão arraigadas.

Com efeito, na escola, ao assim se proceder, insiste-se na prevenção de uma prática que, muitas vezes pode ser bem intencionada, mas que se revela repressiva, reiteradora de binarismo e relações opressivas entre homens e mulheres, que além disso, mantém-se centrada na medicalização, no medo, na “naturalização da hetero sexualidade”, na “heterossexualização compulsória” na propaganda da conjugalidade heterossexual e a revelia de qualquer esforço mais afetivamente transformador. (JUNQUEIRA, 2008, p.9)

Ao focalizar a pesquisa na figura do/a docente estamos inserindo a discussão com pessoas que carregam consigo valores e pre(é)conceitos que podem demonstrar atitudes que não privilegiem a discussão da temática em sala. Esses/as profissionais, sem o devido preparo ou sem o devido conhecimento sobre o assunto, podem contribuir para que certas práticas escolares prevaleçam.

É comum entre os/as profissionais da educação um posicionamento, se não oposto, pelo menos neutro a respeito da abordagem de tais assuntos. E isso se justifica pela falta de conhecimento, pelos valores arraigados e/ou pelo receio de que o resultado do trabalho seja interpretado negativamente (SANTOS; ARAUJO, 2009, p.15).

Buscando compreender essa questão, este trabalho apresenta a percepção docente sobre a construção da sexualidade, focalizada na educação sexual no ambiente escolar, analisando-se para isso diferenças entre o corpo masculino e feminino e como são tratadas as questões relativas à orientação sexual, (gays, lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros, que de certa forma ao serem enquadrados no modelo binário de sexualidade, são alvos de situações discriminatórias) ficando a interrogação se a escola tem ajudado a construir a cidadania de todos/as sujeitos sociais.

Como parte da resposta a essa interrogação Dayana B. C. dos Santos e Débora Cristina Araujo (2009, p.15) destacam que no cenário educacional os/as docentes são chamados a tornarem-se referências na discussão sobre sexualidade na escola, pois a eles/as cabe o “poder”

de discutir ou não a temática. Nesse sentido duas situações podem surgir, uma de ordem negativa como abster-se do problema, discutir superficialmente, restringir o debate à prevenção da gravidez e DSTs e HIV/Aids e não proporcionar debates aos estudantes. A outra situação seria no âmbito de ações positivas tal como problematizar de forma crítica a discussão da sexualidade, para além da prevenção e considerar as relações de poder existentes na produção dos saberes.

Rotineiramente docentes são confrontados com esses desafios sendo inseridos de alguma forma nas discussões sobre sexualidade interessando para essa pesquisa conhecer como os/as profissionais percebem e enfrentam tais questões, nesse propósito o objetivo é:

Analisar como a educação sexual é percebida na escola e como é trabalhada pelos/as docentes que atuam no ensino médio e médio técnico profissionalizante, nos cursos de Secretariado e Informática.

E para que isso seja alcançado definiu-se três objetivos específicos:

- Analisar se existe diferença na percepção sobre educação sexual entre os/as professores/as que atuam no ensino médio e médio técnico de disciplinas do núcleo comum² e os/as que atuam no ensino médio técnico núcleo específico³;
- Analisar se há diferença de percepção em relação à educação sexual entre os/as professores/as do curso técnico em Informática e Secretariado;
- Analisar como a educação sexual está inserida no contexto escolar, e como professores e professoras percebem as mudanças na forma de abordagens e ações destinadas a discussão da sexualidade na escola.

Esta pesquisa definiu como hipótese a prerrogativa de que existe por parte dos/as professores/as a percepção sobre a necessidade de discutir sexualidade no ambiente escolar, contudo o tema educação sexual é pouco ou não é discutido no espaço de sala de aula, fato esse que se intensifica em relação aos professores/as que trabalham com o ensino médio técnico no núcleo específico.

² O núcleo comum de disciplinas é composto pelas mesmas matérias do ensino médio regular : Geografia, História, Matemática, Química, Sociologia, Português, Biologia, Inglês, Física.

³ As disciplinas técnicas para o curso de informática são: Lógica de programação, linguagem de programação, internet, programação web, programação de dados, análise instrumental, arquitetura, suporte técnico, redes, sistema de programação.

As disciplinas técnicas do curso de secretariado, são: técnicas de secretariado, práticas de secretariado, cerimonial e protocolo, rotação empresarial, metodologia científica, marketing, empreendimento e marketing, eventos, administração, planejamento, sistemas e métodos.

O ambiente proposto para a pesquisa foi uma escola estadual voltada para o ensino médio e médio técnico situado na cidade de Curitiba/PR. A escolha da instituição se deu pelo fato de atender ao público adolescente na faixa etária acima de 14 anos.

A pesquisa foi estruturada em sete capítulos que serão descritos abaixo.

Na seção dois será apresentada uma discussão em relação às abordagens teóricas referente a gênero e sexualidade, partindo inicialmente da estreita ligação que esses estudos mantêm entre si, considerando-os como indissociáveis. Gênero é abordado na perspectiva histórica em que podemos perceber os desdobramentos dos estudos desse enquanto uma categoria de análise. Sexualidade brevemente apresenta a ideia de dispositivo da sexualidade abordada por Foucault (1988) e como isso contribuiu para a visão que temos dela. Em relação a educação autores como Émile Durkheim (1978) Pierre Bourdieu (1998) e Guacira Lopes Louro (1997, 2001,2004) contribuem para o entendimento do atual modelo educacional.

Para o terceira seção será relatado o percurso metodológico dessa investigação em que utilizou-se a metodologia de cunho qualitativo adotando como técnica entrevista com roteiro semi-estruturado, realizada com dezenove docentes. O item denominado os desafios do campo mostra algumas situações encontradas durante a pesquisa. No item a pesquisa serão expostas as características dos sujeitos pesquisados, tais como, idade, cor, religião e estado civil.

Nas seções quatro, cinco, seis serão apresentados os resultados da pesquisa de campo realizada em uma escola pública na região de Curitiba. Discute-se quanto os limites apresentados pelos docentes para a presença da educação sexual nas aulas, em um contraponto entre Leis e Diretrizes que estão em vigor, que aparecem como desconhecidas pelo/as professores/as. A análise feita em relação a percepção do docente frente a questões que permeiam esse ambiente, tais como: comportamento sexual, o entendimento desses em relação à educação sexual, a abordagem nas aulas; mudanças em relação abordagem à da educação sexual na escola.

2 GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Mas a Maísa se derretia pelas pessoas ainda mais que pelos livros. Então, a professora contagiava a gente com todo aquele derretimento. E dava aula de esticar suspiro. De olhos fechados, nós aprendíamos a suspirar fundo. E a Maísa suspirava junto com a gente, com aquele seu riso, às vezes freado, às vezes desembestado. (VASSALO, 2010)

2.1 GÊNERO E SEXUALIDADE: Conceitos indissociáveis

Embora estudos que contemplem as relações de gênero e sexualidade estejam presentes na sociedade tem-se ainda como indica Julio Groppa Aquino e Teresa Cristina Rego (2008), que no Brasil, o senso comum ainda habita o ambiente escolar com visões dogmáticas sobre as relações de gênero, nas quais muitos creem que, por exemplo, as mulheres nasceriam à submissão e o homem ao mando, e o comportamento homossexual seria um desvio da natureza, visões essas que, por vezes, são justificadas e podem estimular uma série de práticas preconceituosas.

Essas práticas observadas no ambiente escolar contribuem para que situações de desrespeito sejam perpetuadas. Nesse sentido todos os sujeitos envolvidos (alunos/as, professores/as, comunidade escolar) passam por um processo de socialização em que apre(e)nde significados e significantes que são passados por gerações e encontram grande dificuldade para romper certas barreiras.

Para se estudar as relações de gênero é imediato vinculá-las com a questão da sexualidade, pois historicamente as duas caminham juntas, ou seja, temos um referencial de gênero marcado por traços constituídos a partir de preceitos da sexualidade, e o inverso também ocorre. Nesse sentido, gênero e sexualidade são tratados como categorias complementares e indissociáveis possibilitando “a ampliação do conceito de sexualidade, pois a construção das sexualidades aproxima-se das mesmas determinações contidas nas relações sociais de gênero.” (VIANNA; SILVA, 2008, p.9).

Vale ressaltar ainda que, de acordo com Maria Luiza Heilborn e Elaine Reis Brandão

(1999), gênero e sexualidade mantêm uma relação íntima um com o outro, pois a trajetória dos estudos sobre sexualidade teve um expressivo aumento a partir das discussões sobre gênero. E seu desenvolvimento está relacionado aos movimentos sociais feministas e de liberação homossexual.

Cláudia Viana e Cláudio Roberto da Silva (2008) demonstram uma inegável proximidade entre os estudos de gênero e temáticas próprias da sexualidade, por meio de um levantamento sobre produção acadêmica. Entre 1990 e 2006, segundo as autoras, houve um grande crescimento no número de publicações na área temática de gênero, destacando temas como mulheres, feminização e sexualidade. Esse estudo apontou ainda que as relações de poder contidas dentro de um campo de estudo estavam relacionadas também ao outro.

Tanto no conceito de gênero como no de sexualidade estão embutidas relações de poder diretamente ligadas à dominação de um sexo em relação a outro e que por muitos anos esteve submetido ao caráter biologizante onde as diferenças marcadas pelos corpos fazem ressoar. Os dois conceitos apresentam uma proximidade em sua forma de análise que diz respeito ao caráter histórico e ao viés das relações de poder adotado por algumas/uns teóricas/os do campo:

O gênero não é uma simples categoria analítica; ele é, como as intelectuais feministas têm crescentemente argumentado, uma relação de poder. Assim padrões de sexualidade feminina são, inescapavelmente, um produto do poder dos homens para definir o que é necessário e desejável – um poder enraizado.(WEEKS, 2001, p.56)

Os estudos pós-estruturalistas vem contribuindo para a formulação tanto do conceito de gênero quanto de sexualidade, pois apresentam as características de análises referente ao contexto histórico, as relações de poder e a transitoriedade que os conceitos nos remetem, preocupando-se com o significado e o significante nas relações estabelecidas. É a partir desses estudos que nos situamos para explicar em primeiro lugar o que entendemos por relações de gênero e posteriormente sobre sexualidade.

2.2 GÊNERO

O gênero como categoria de análise deriva inicialmente dos estudos direcionados às mulheres que denunciavam a invisibilidade feminina na esfera pública. Esses estudos ganham destaque segundo Louro (1997) na atuação de militantes feministas que participavam do mundo acadêmico e levaram para o interior das universidades e escolas questões mobilizadoras que impregnaram e contaminaram intelectuais - como estudiosas, docentes, pesquisadoras - com a paixão política surgindo assim os *estudos da mulher*.

Esses estudos caracterizam-se por apresentarem narrativas sobre a vida da mulher denunciando as desigualdades e opressões. Louro (1997) salienta que os estudos trouxeram outras visões para o mundo acadêmico, entre elas, o debate de problemas que não habitavam esse espaço falando do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos.

Será no deslocamento 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 estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero. (LOURO, 1997, p.15)

O livro “O Segundo Sexo” de Simone de Beauvoir (1970), aparece como um marco teórico para os estudos de gênero⁴. A obra inaugura uma posição acadêmica em torno das desigualdades geradas na relação entre homens e mulheres no que diz respeito a ocupação de espaços diferenciados (público predominante para homens; privado para mulheres), e ideias relacionadas às capacidades intelectuais e físicas. Nele, a autora mostra que ser homem ou mulher são categorias socialmente construídas, cujos comportamentos não são inatos, o que vai contra as teorias universalistas e naturalistas que estavam em voga no contexto da década de 1940.

Tal publicação apresenta-se de grande importância nos estudos de gênero, pois traz a ideia de uma construção social do que é ser mulher, impulsionando as gerações futuras na discussão do tema. A partir desse marco inaugural os estudos direcionados a mulher apresentam grande intensificação e despertam para a necessidade de trabalhar as relações entre homens e mulheres não mais no âmbito da diferença entre os sexos, uma vez que o termo está ligado a um determinismo e necessita ser discutido em outra ordem.

O conceito de gênero mostra-se fundamental, pois coloca o biológico e o social como

⁴ Apesar deste termo ainda não ser utilizado

duas propostas de análise. “A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual” (SCOTT, 1995). O caráter físico da mulher não é negado, sua anatomia em algumas vertentes feministas é ressaltada, mas o que era uma diferença natural passa a ser considerada como construção social, “o próprio corpo é sempre visto através da interpretação social, então o sexo não pode ser independente do gênero” (NICHOLSON, 2000, p. 9-10)

Sendo assim, o significado de gênero é construído a partir da observação da diferença contrastante, portanto “gênero não é um conceito que apenas descreve as relações entre homens e mulheres, mas uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual”. (CARVALHO, 2008, p. 36).

O uso da categoria de análise “gênero” na narrativa histórica passou a permitir que as pesquisadoras e os pesquisadores focalizassem as relações entre homens e mulheres, mas também as relações entre homens e entre mulheres, analisando como, em diferentes momentos do passado, as tensões, os acontecimentos foram produtores do gênero. (PEDRO, 2005, p.88)

Segundo Linda Nicholson (2000) a população humana apresenta em termos de expectativas sociais diferenças de, como pensamos, sentimos, agimos e como entendemos o corpo. Nessa perspectiva é necessário entender as variações sociais na distinção masculino/feminino como relacionadas às diferenças.

Thomas Laqueur (2001) apresenta uma reflexão que difere dos estudos de gênero, realizados até então. O autor afirma que o gênero é anterior à determinação de sexo. Seu argumento apresenta como discussão central o modelo de sexo único, o masculino, uma vez que o feminino era visto como a imperfeição desse. No mundo habitado pelo modelo de sexo único o discurso sobre a diferença biológica de dois sexos foi mais intenso, destacando o conceito de gênero e a cultura para justificar as disparidades existentes entre os corpos. Na perspectiva de Laqueur quando usa-se o termo sexo está automaticamente empregando o conceito de gênero, pois

[...] quase tudo que se queira dizer sobre sexo – de qualquer forma que o sexo seja compreendido – já contém em si uma reivindicação sobre o gênero. O sexo, tanto no mundo do sexo único como no de dois sexos, é situacional: é explicável apenas dentro do contexto de luta sobre gênero e poder. (LAQUEUR, 2001, p.23)

Laqueur (2001) questiona a ideia de uma identidade de gênero baseada no sexo biológico, o que nos remete aos estudos das/os teóricas/as *queer* que ao considerar a relação entre gênero e homossexualidade, questionaram essas categorias fixas.

Judith Butler (2001) uma das representantes dessa teoria vem justamente colocar as diferenças sexuais marcadas na ordem, tanto materiais, como na ordem do discurso, no qual o sexo é um elemento normativo. Para a autora o sexo é uma das normas pelas quais alguém torna-se viável, qualificando um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural, ou seja, questiona o sexo como elemento pré-discursivo, sendo o gênero construído sobre ele, que leva a dicotomia de natureza *versus* cultura, questionando o gênero como cultural e o sexo como natural. (BUTLER, 2001, p.155)

Butler (1990) adota uma teoria que denomina de performática. De acordo com ela, existe uma performance ligada ao gênero, em que este causa um efeito discursivo, nessa abordagem o sexo é um efeito do gênero. O efeito performático que Butler expõe deriva da ideia de que o corpo por si só, não é uma identidade, ele é materializado de forma que isso tenha significado, pois expõe uma série de possibilidades em que é constantemente reinterpretado e cada época lhe dá significados distintos, o que também é processo histórico que gera a performance, do e sobre, o corpo.

Nessa concepção, mesmo que provisoriamente, mesmo que precariamente, nós somos aquilo que nossa suposta identidade define que somos. Se a identidade é definida, entretanto, também como uma performance, como aquilo que fazemos, sua definição torna-se muito menos dependente de um núcleo, mesmo que esse núcleo seja definido através de um processo discursivo de significado. (SILVA, 2005. p. 107)

O caminho teórico para a consolidação dos estudos de gênero esteve marcado por correntes que visavam ampliar o debate em torno da questão e com isso atribuir um sentido amplo em torno do conceito.

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos, enquanto que o uso do termo sexo diz respeito ao atributo anatômico dos corpos. (PCN, 1996)

Adotamos o uso do conceito de gênero que segundo Joan Scott (1995) refere-se à organização social da relação entre os sexos, em que, com a crescente proliferação dos estudos da sexualidade o conceito se apresenta de forma útil, pois é um meio de distinguir as esferas

relacionadas às dimensões sexuais, tais como a prática sexual, das identidades atribuídas às mulheres e aos homens.

2.3 SEXUALIDADE

A sexualidade sempre esteve presente como parte constituinte dos seres humanos, todavia contextos e épocas distintas trouxeram novas e diferentes formas de vê-la. Maria Andréia Loyola (1999) aponta que os estudos sobre sexualidade multiplicaram-se a partir da década de 1980, com o surgimento do HIV/Aids ficando, no entanto, ligadas à medicina preventiva, ao comportamento e práticas sexuais em caráter de risco epidemiológico. Esses estudos chamaram a atenção para os aspectos da sexualidade humana, contudo contribuíram para comportamentos que induzem a uma abordagem redutora e reacional, biologizante e naturalizada, imagem essa que feministas vinham lutando para desconstruir.

A autora relata que a sexualidade frequentemente é usada para legitimar realidades cujos fundamentos decorrem de sua ordem, com isso há diversas e distintas maneiras de abordá-la, seja no aspecto social, político, moral, psicológico, biológico/natural. Sendo assim,

A sexualidade pode ser abordada em relação à família, ao parentesco, ao casamento e a aliança como constitutiva e, ao mesmo tempo, perturbadora da ordem social (antropologia e sociologia). Ela pode ser abordada, ainda, como constitutiva da subjetividade e/ou da identidade individual (psicanálise) e social (história e ciências sociais em geral); como representação (antropologia) ou como desejo (psicanálise); como um problema biológico/ genético (medicina); ou ainda como um problema político e moral (sociologia, filosofia) ou, mais direta e simplesmente, como atividade sexual (LOYOLA, 1999, p.32)

Foucault (1988) relaciona a sexualidade na ordem das práticas discursivas permeada por relações de poder. Ao propor essa teoria o autor considera que o sexo foi constituído como “objeto de verdade” produto de uma *Scientia sexualis*, que teve em seu desenvolvimento a fuga buscando explicações nas patologias; subordinada aos imperativos de uma moral ficou com preceitos rasos, pautados sobre discursos científicos, atrelados a crenças morais na busca de uma verdade e conceituação de um saber sobre a sexualidade.

É inegável que o discurso científico sobre o sexo, no século XIX, era transpassado de credulidades imemoráveis e também de ofuscações sistemáticas: recusas de ver e ouvir; mas – e, sem dúvida, nisso está o ponto essencial – recusa que se referia àquilo mesmo

que se fazia aparecer, cuja formulação se solicitava imperiosamente. Pois só pode haver desconhecimento sobre a base de uma relação fundamental com a verdade. Esquivá-la, barrar-lhe o acesso, mascarar-la, são táticas locais que surgem como que em sobreposição, e através de um desvio de última instância, para dar forma paradoxal a uma petição essencial de saber. (FOUCAULT, 1988, p.63-64)

Foucault (1988, p.65-66) aponta para o fato de existir sociedades como “China, Japão, Índia, Roma, e nações árabes-muçulmanas que se dotaram de uma *ars erótica*. Na arte erótica, a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como práticas e recolhido como experiência”. Assim sendo o saber permanece secreto pela necessidade de manter discricção regido pela tradição de que perderia a eficácia e virtude se fosse divulgado. Existe uma busca pelo saber em relação ao prazer, em que esse recai sobre a prática sexual.

Diferente das sociedades orientais Foucault (1988) indica a confissão como mecanismo⁵ para dizer a verdade sobre o sexo que as sociedades ocidentais desenvolveram (fruto de uma *scientia sexualis*). Com isso impulsionado pelo cristianismo instaurou mecanismos de poder que se alojaram em diferentes e inúmeras esferas da sociedade, em que a confissão se tornou uma obrigação, assim sendo no ocidente a população torna-se confidente. Essa forma de controle da sexualidade teve efeito direto na produção do prazer, pois os efeitos da confissão estão em quem confessa, sendo que reprime seus desejos e controla sua conduta.

A perspectiva de Foucault (1988) vai além dessa abordagem ligada em mecanismos repressivos. Utiliza-se de análises históricas, inaugura um postulado de que os dispositivos⁶ de poder e de saber, de verdade e de prazeres, são dispositivos caracteristicamente diferentes da repressão, deixando de lado a ideia que a repressão é sempre fundamental e vitoriosa.

Nesse sentido a sexualidade “aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população” (FOUCAULT, 1988, p.115) sendo que se apresenta como elemento dotado de “maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias”. (FOUCAULT, 1988, p.115)

⁵Por mecanismo entende-se formas instauradas na sociedade que induz as pessoas a agir de uma determinada forma. Esses podem ser expressos por mecanismos de poder, de repressão, de verdade, de controle, etc...

⁶Entende-se por dispositivos em Foucault segundo Deleuze (1990) um conjunto de linhas que seguem direções diferentes e formam processos em desequilíbrios, em que, saber, poder e subjetividade são variáveis e relacionáveis entre si. São componentes nestes dispositivos linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam, enquanto umas suscitam, através de variações ou mesmo mutações de disposição.

Foi a partir do século XVIII que desenvolveu-se a respeito do sexo dispositivos específicos de saber e poder, dentre os quais, a histerização do corpo da mulher; a pedagogização do sexo da criança; a socialização das condutas de procriação; e a psiquiatrização do prazer perverso.

De acordo com Foucault esse século marca então a instauração do dispositivo da sexualidade que desenvolve-se partindo de um outro, o dispositivo da aliança⁷ - “*Dispositivo da aliança*: sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens” (FOUCAULT, 1988, p.117 grifos do autor). Esse apresentava como substituto das relações de sexo e que historicamente em torno dele se instalou a sexualidade, sendo que o objetivo principal foi de caráter reprodutor e mantenedor das leis que regem as relações estando ligado fortemente à economia.

O dispositivo da sexualidade: [...] funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder [...] engendra, em troca, uma extensão permanente dos domínios e das formas de controle [...] são as sensações do corpo, a qualidade dos prazeres, a natureza das impressões, por tênues e imperceptíveis que sejam. [...] se liga a economia através de articulações numerosas e sutis, sendo o corpo a principal – corpo que produz e consome. [...] tem como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global. (FOUCAULT, 1988, p.117-118, grifos do autor)

Para Foucault (1988) o dispositivo da sexualidade foi instaurado como uma nova distribuição dos prazeres, dos discursos, das verdades e dos poderes. Tal dispositivo foi instaurado como fonte de limitação do prazer das chamadas classes dirigentes, que o testaram em si mesmas. A burguesia expressou na época uma preocupação em maximizar a vida, pois havia uma problematização da saúde e suas condições de funcionamento, levantando os aspectos corporais e tratando desse corpo com o intuito de garantir a longevidade, progeneração e descendência das classes dominantes.

A classe que se tornava hegemônica no século XVIII se atribuiu um corpo para ser cuidado, protegido, cultivado, preservado de todos os perigos e de todos os contatos, isolado dos outros para que mantivesse seu valor diferencial: e isso outorgando-se, entre outros meios, uma tecnologia do sexo. (FOUCAULT, 1988, p.135)

⁷Todo o dispositivo se define, pois, pelo que detém em novidade e criatividade, o qual marca, ao mesmo tempo, sua capacidade de se transformar ou se fissurar em proveito de um dispositivo do futuro. (DELEUZE, 1990)

A burguesia toma para si um corpo e uma sexualidade sob a qual afirma a diferença e a hegemonia da classe, e é sobre o corpo que ela desenvolve tecnologias de controle. Todavia esses mecanismos de controle da sexualidade vão além da classe burguesa e configura-se com papel repressivo em todos os âmbitos da sociedade, proporcionando que um modelo de sexualidade permeasse as diversas relações sociais e se instaurasse dentro das instituições.

A escola, a política habitacional, a higiene pública, as instituições de assistências e previdência, a medicalização geral das populações, em suma todo o aparelho administrativo e técnico permitiu, sem perigo, importar o dispositivo da sexualidade para a classe explorada; ele já não corria o risco de desempenhar um papel de afirmação de classe em face a burguesia; continuava instrumento de sua hegemonia.(FOULCAUIT, 1988, p.138)

Como parte do processo de busca de uma sexualidade saudável as relações sexuais que perpassavam a barreira homem e mulher foram problematizadas, patologizando outras formas de vivência da sexualidade como, por exemplo, a homossexual. Para Jeffrey Weeks (1999) no final do século XIX e começo do século XX houve a busca pela definição mais precisa das identidades sexuais e formas de comportamentos, o que fez com que os termos se tornassem absolutamente opostos e passassem a determinar que uma pessoa seria “correta” ou não, pelo modo como se relacionava afetiva e sexualmente, ou seja, aqueles que tinham uma orientação homossexual passaram a ser vistos como portadores de alguma espécie de doença, transgressores, pecadores e pessoas que viviam de forma imoral.

Para o autor por muito tempo a relação sexual foi encarada como um instinto natural e expressado como uma necessidade fundamental do corpo, no entanto isso lhe dá a característica de algo unicamente natural, portanto voltado para uma função específica: a reprodução. Dessa maneira a homossexualidade só pode ser vista como transgressão ao que é normal, uma vez que não permite a reprodução.

Observando esse cenário a escola entra como um mecanismo que trabalha na perpetuação de práticas e valores orientados para a efetivação de saberes e pensamentos, sendo assim os referenciais de gênero e sexualidade tanto são produzidos como reproduzidos nesse ambiente. Foucault (1988) ao argumentar que o conhecimento sobre a sexualidade se perpetuou pelo viés da *scientia sexualis*, demonstra uma preocupação com a reprodução, a sexualidade pautada na medicalização e no disciplinamento do corpo.

Nessa perspectiva a escola mantém em seu ambiente dispositivos que determinam comportamentos adequados que de acordo com Maria Garcia Castro; Miriam Abramovay; Lorena Bernadete Silva (2000) algumas formas de controle, tutela e prevenção são os principais fatores que levam a escola e a família a preocuparem-se com a sexualidade.

Adotando a perspectiva de Butler (2001) percebemos que as relações sociais permitem não só que sejamos moldados por esse processo cultural, mas que também participemos efetivamente dele na construção de nós mesmos.

Assim sendo a sexualidade nessa pesquisa corresponde a “dimensão do ser humano, que envolve gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento, pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, papéis e relacionamentos” (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 29), inserindo a sexualidade aos contextos históricos, culturais e econômicos. Nesses estudos estão implícitas questões que vão além das práticas sexuais, permeadas por relações de poder que apresentam em seu interior a construção de modelos sociais de masculinidades e feminilidades, que são vistas, ensinadas e controladas de formas distintas levando em conta a construção de uma sociedade pautada em uma heteronormatividade com bases sexistas e homofóbicas.

2.4 A EDUCAÇÃO NO CAMINHO PARA A SEXUALIDADE

Ah, e para ninguém atrapalhar a aula com urgências sem importância, no lado de fora da porta a professora pendurava um aviso: NÃO ENTRE AGORA. ESTAMOS SUSPIRANDO. (VASSALO, 2010)

A escola como uma instituição social pode ser percebida como de caráter (trans)formador. Durkheim (1975) ao tratar da educação, no contexto do início do século XIX, atribui um papel importante a ela e evidencia o caráter transformador que a escola adquire na sociedade. O autor é regido pela busca de uma moral social e da constante alegação de mecanismos que levassem a coesão social, todavia se mostra como um importante pensador da

educação, pois já reconhecia as demandas que a educação deveria atender, reconhecendo-na como um fator histórico, político, social. Ela por sua vez seria capaz de inculcar nos educandos um sentimento de consciência, o qual despertaria em etapas distintas do desenvolvimento. A educação também é para Durkheim um mecanismo que satisfaz as necessidades sociais e espera que constitua certos ideais.

Resulta desses fatos que cada sociedade faz do homem certo ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quanto do físico e moral; que esse ideal é, até certo ponto, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir desse ponto ele se diferencia, porém, segundo os meios particulares que toda sociedade encerra em sua complexidade. Esse ideal, ao mesmo tempo, uno e diverso, é que constitui a parte básica da educação (DURKHEIM, 1975, p. 40).

Durkheim (1978) ao descrever a educação a relaciona com um conjunto de regras e valores transmitidos pelos mais velhos aos mais jovens, visando à manutenção do sistema social. O autor indica que a sociedade só se constitui como tal por apresentar certa hegemonia. A educação é responsável por perpetuá-la e reforça-lá, agindo a priori nas crianças com atitudes e comportamentos que as insere na vida social.

O argumento do autor, vai de encontro com a preparação das gerações anteriores às futuras, que por sua vez, não se encontram preparadas para o convívio em sociedade. A educação segundo ele tem o objetivo de desenvolver três estágios básicos: físico, intelectual e moral. Ao desenvolver esses estágios a educação estaria cumprindo o papel de desenvolver o ser social e constituí-lo em cada um de nós.

O modelo de educação de Durkheim, que data do século XIX, apresenta semelhanças com a forma de educação que está presente em nossa atualidade. Jorge Ramos do Ó (2007) relata que atualmente esse modelo trabalha com a ideia de grupos hegemônicos, que progridam por classe, e que sempre exista uma correlação entre a idade do/a aluno/a e o conhecimento que a ele/ela deve ser direcionado. O conteúdo ministrado é racionalista. Promove-se através das disciplinas uma visão racional e articulada da realidade pautado em um intelectual que consiste em imaginar o mundo como completo.

Segundo o autor a sociedade passou por mudanças e hoje esse modelo não é mais o que vigora nas esferas sociais. Tais mudanças são atribuídas por ele a maior consciência sobre a importância das contradições nos domínios da vida política, social e econômica. Todavia quando refere-se à escola levanta as dificuldades de avanço nessa esfera, uma vez que, ao que tudo indica

ela continua atuando nessa lógica de hegemonia e progressão. Esse conflito entre sociedade e escola é refletido no ambiente escolar quando observa-se a figura do/a aluno/a, que encontra-se em meio a esse conflito.

O modelo de educação que nós temos está mais perto do século XIX do que do século atual. E os alunos que nós temos, evidentemente, são mais do século XXI do que do século XIX. De maneira que, parece-me, há um desencontro. Com isso não digo que a escola não tenha mudado, acho que mudou. Mas esta estrutura de que falei penso que se mantém intacta, lamentavelmente (RAMOS DO Ó, 2007, p.110).

Bourdieu (1998) analisou a escola como um espaço que mantém algumas estruturas. Exposto como um ambiente legitimador das diferenças sociais e culturais e que em certa medida apresenta mecanismos que conserva determinadas práticas, dentre elas as desigualdades sociais, a herança cultural e a naturalização de traços sociais.

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistemas escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrario, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998, p.41).

A principal contribuição de Bourdieu (1988) nas teorias para a educação foi discutir as desigualdades que o sistema de ensino apresenta, embora estivesse falando da realidade francesa pode-se ver refletido nas escolas e instituições de ensino no Brasil muitos traços de sua teoria. A escola para ele carrega consigo um conhecimento que é próprio da classe dominante. Estudantes de classes populares encontram dificuldade nesse processo, “e a diferença de êxito que se atribuem, mais frequentemente, as diferenças de dons” são oriundas do “privilégio cultural”. (BOURDIEU, 1998, p. 41)

Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizado, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 41-42).

A escola tem sido responsável pela reprodução e perpetuação das desigualdades sociais. Ao tratar os/as alunos/as com uma suposta igualdade ela privilegia uma espécie de sujeito que se contempla no modelo de educação que foi forjado com o passar do tempo. “Em outras palavras

tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.” (BOURDIEU, 1998, p.53)

A noção de igualdade levantada por Bourdieu nos remete ao ideal de uma sociedade na qual, todos/as os/as cidadãos/ãs tem igualdades de direitos. Este ponto é crucial para pensarmos a escola como um espaço que exclui os indivíduos, segundo uma lógica de igualdade que não contempla as diferenças, deixando-os fora do sistema escolar ou reproduzindo desigualdades de gênero e sexualidade.

O autor parte de uma crítica que tenta compreender o sistema de ensino e chega a essas constatações, todavia também indica a escola como importante veículo de questionamento. Bourdieu (2010) aponta que o estado e a escola são esferas com princípios de dominação que exercem poder no que é aprendido e, interpretado pela sociedade se caracteriza como um campo de atuação para as lutas feministas que são “chamadas então a assumir um papel original, e bem definido, no seio mesmo das lutas políticas contra todas as formas de dominação” (BOURDIEU, 2010, p.11) reconhecendo como espaço que pode proporcionar mudanças em toda a sociedade.

Jimena Furlani (2008a) reconhece as contribuições que a corrente de pensamento crítica representada por Bourdieu trouxe para a educação, no que diz respeito à análise social foi (é) uma teoria impactante. Entretanto ela indica as limitações dessa, tanto no campo teórico como político. Para a autora o capitalismo como poder opressor coloca que a extinção de uma sociedade dividida por classes faria desaparecer os conflitos, sendo que o entendimento quanto ao sujeito social e o entendimento de poder, visto como central está no capitalismo concentrado nas mãos do estado. Essa visão limitaria o entendimento em relação a outras formas de opressão.

Adotando um referencial pós crítico pautado nos estudos culturais Furlani (2008a) aponta a multiplicidade de identidades culturais, pois cada pessoa apresenta múltiplos e distintos aspectos identitários, constituídas a partir das diferenças que não refletem apenas o econômico, mas incluem marcadores sociais, tais como condição física, gênero, sexualidade, raça, etnia, origem social, religião, classe social, geração, estado civil, entre outros.

Louro (1997) indica que recentemente muitos estudos estão se ocupando dos processos escolares como formadores e reprodutores de desigualdades sociais, sendo que a discriminação de gênero, sexualidades, raça/etnias e outras, são focos de estudos em especial de inspiração marxista, que implicam na ampliação das abordagens teóricas metodológicas e apontam

caminhos e/ou proposições. Para sua superação os estudos feministas também participam dessa trajetória colocando-se em vias para o “enfrentamento ou a superação das desigualdades de gênero na educação”. (LOURO, 1997, p.110)

Para demonstrarmos como algumas formas de separação no ambiente escolar são perpetuadas usa-se, como exemplo, as relações de gênero nesse ambiente. Esta por sua vez esteve marcada por uma grande divisão entre meninos e meninas que a escola tradicionalmente o fez. Percebe-se isso também em relação a quem é atribuída a responsabilidade de educação, que em sua grande maioria está nas mãos de mulheres, pois a essas é atribuído o cuidado e a responsabilidade pela educação primeira. Existe nisso um processo de socialização em que a cultura é passada em grande proporção e a resistência a ela é lenta, então as diferenças entre homens e mulheres são vistas como naturais e de caráter inquestionável.

A discussão embora se anuncie simples não é, pois ainda enfrenta resistência, despreparo, preconceito e inferiorização do tema como não necessário. A escola por sua vez apresenta resistência frente ao tema, ao mesmo tempo incorpora possibilidades e avanços significativos, que vemos refletidos no diversos relatos de trabalhos e cursos bem sucedidos, realizados nos últimos dez anos, alguns deles contam experiências positivas que vem mudando a realidade da escola, por conseguinte da sociedade.

É certo falarmos que a escola sempre esteve permeada por questões de gênero e sexualidade, ora reproduzindo valores sociais em seu processo de escolarização de mentes e corpos, ora na abordagem direcionada ao que se convencionou chamar de educação sexual. “Em termos de políticas curriculares ou até mesmo de práticas escolares, gênero e sexualidade ainda parecem ser tratados quase exclusivamente como *temas* que devem ficar *restritos* a um campo disciplinar: a educação sexual.” (LOURO, 2004, p.128, grifos da autora)

Trabalhar a temática da educação é por si só um caminho que engloba inúmeras teorias, apresentamos aqui algumas que nos impulsionaram a estudar a escola como um espaço de produção e reprodução cultural, que educa corpos e mentes. Nesse percurso podemos perceber que houve um movimento que acarretou mudanças na forma de ver a educação.

Louro (2004) argumenta que escola, currículos, educadoras e educadores mostram-se desafiados por situações que não apresentam respostas seguras. Mas teoria *queer* vem sendo inserida para trazer incertezas, o próprio termo é traduzido por estranho, ridículo, excêntrico, raro, extraordinário, entretanto acima de tudo significa colocar-se contra a normalização.

A pedagogia *queer* na escola vem de encontro, segundo Louro (2004, p. 47) a regimes de poder-saber, assentados na heterossexualidade sugerindo novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação, priorizando a produção das diferenças e encaminhando os sujeitos ao questionamento.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

No começo, os alunos que ainda não conheciam bem a Maísa achavam que um dia ela daria uma prova para ver quem tinha aprendido a suspirar certo. Mas a professora logo explicava que não existia suspiro certo nem suspiro errado e que suspirar de verdade, era puxar do peito uma quentura infinita e tirar lá de dentro uns apertos ruins de largura descabida. (VASSALO, 2010)

Ao iniciar um processo de pesquisa é necessário escolher uma metodologia que corresponda aos objetivos propostos e tal escolha se apresenta nesse trabalho na interface da pesquisa social. Tal modelo está ligado estritamente aos sujeitos e suas percepções a respeito do campo de estudo – no nosso caso a educação sexual na escola – que nos coloca em uma tarefa investigativa na busca de interpretações para situações e fenômenos sociais tendo em suas raízes a busca por informações e explicações dos fenômenos.

A construção do campo metodológico a todo momento pode sofrer alterações, pois na pesquisa social é muito comum a ideia de artesanato (intelectual), no qual pensa-se o processo como um todo, desde a transformação da matéria prima bruta até o produto final passando por etapas e processos que são igualmente importantes.

Charles Wright Mills (2009) relata o processo de pesquisa como essa construção de artesanato intelectual levantando principalmente o estilo do trabalho que está ligado ao modo de vida. Neste sentido, podemos perceber algumas características: a) O trabalho realizado não atende a nenhum motivo ulterior além da sua criação e não está separado na mente; b) o plano e execução estão unificados sendo a/o artesã/o livre para começar seu trabalho e modificá-lo de acordo com os ajustes necessários; c) a/o artesã/o tem a capacidade de aprender com seu trabalho de desenvolver e usar suas capacidades; d) o trabalho e o lazer não se separam na vida da/o artesã/o; e) a/o artesã/o depende de um público que a/o apóie e defina o que é excelência.

Dentre essas características o trabalho de pesquisa comparado com o artesanato evidencia o caráter emancipatório do ser humano, em que a alienação calcada em um sistema

produtivo não representa força perante a sociedade. E o desvelar do artesão se concretiza na busca de informação e formulações de ideias que buscam a construção do processo como um todo.

Suely Ferreira Deslandes (2010) relata que o processo de pesquisa é a síntese de múltiplos esforços intelectuais que se contrapõem e se complementam, em que é necessária a articulação de informações e conhecimentos disponíveis, sendo assim o projeto é construído artesanalmente por meio do trabalho intelectual. Nesse sentido a pesquisa se caracteriza pelo seu caráter investigativo.

A investigação, entretanto depende da escolha metodológica adequada ao seu campo de estudo, que neste caso, é entendida segundo Maria Cecília de Souza Minayo (2010) como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, que inclui o método, as técnicas, a experiência pessoal e sensibilidade do/a pesquisador/a.

Como parte do processo investigativo adotamos a pesquisa qualitativa, este trabalho busca assim as percepções e essas não podem ser quantificadas. A “pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação” (MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. 2008, p.73), ela se apresenta no “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21).

Adotamos como técnica a entrevista com roteiro semi-estruturado. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, totalizando oito horas de gravações e sessenta páginas de entrevistas.

A construção do roteiro de entrevista também faz parte do processo que deve ser adaptado e reconhecido que por vezes apresenta falhas e nem sempre o mesmo roteiro se adequa aos diferentes sujeitos, sendo necessário inserir perguntas para extrair uma quantidade maior de informações.

O roteiro para essa pesquisa foi pensado levando-se em conta cinco eixos:

- 1) o que se entende por educação sexual; como percebe a existência de educação sexual na escola? Se há diferença quando se realiza um trabalho entre os gêneros; a abordagem referente à educação sexual na escola;

- 2) avaliar mudanças referentes à educação sexual na escola comparando com seu próprio tempo de escola: durante seus estudos foi abordado educação sexual? Como foi? Existia diferença na abordagem referente ao gênero?
- 3) A educação no espaço escolar: o/a professor/a já falou sobre educação sexual na escola? Nas aulas? Fora das aulas? É perguntado ou solicitado pelos alunos a esclarecer dúvidas referentes à sexualidade?
- 4) Comportamento esperado de meninos e meninas: educação sexual é igual para ambos os sexos e orientação sexual? Como você avalia o comportamento sexual das meninas? E dos meninos?
- 5) Conhecimento sobre documentos e ações destinadas a educação sexual na escola: você tem conhecimento sobre PCNs, leis que destinam ao ensino da educação sexual? Você tem conhecimento das ações da SEED referente à inserção de temas referentes à sexualidade na escola?

Cada eixo foi explorado de forma diferente de acordo com os/as entrevistados/as, pois em alguns casos novas questões surgiram e foram inseridas.

3.1 OS DESAFIOS DO CAMPO

A pesquisa como um todo iniciou-se na hora de analisar a bibliografia que correspondesse aos anseios do trabalho, e que aos poucos foi constituindo a fase exploratória da pesquisa que auxiliou em delimitar o objeto de estudo da pesquisa (que no caso se caracteriza pelos sujeitos da pesquisa), os objetivos, desenvolvimento teórico, levantamento de hipóteses bem como a operacionalização do restante do trabalho (MINAYO, 2010, p. 26).

Antes de começar a pesquisa de campo foi pensado e analisado qual seria o melhor lugar para a sua realização. Algumas escolas foram cogitadas e as possibilidades de aplicação foram levantadas. Houve a tentativa de contato via e-mail, mas as mensagens não foram respondidas. Então foi realizado um levantamento pela internet nos sítios das escolas públicas da cidade de Curitiba analisando dentro das possibilidades as modalidades de ensino oferecido pelo estado do Paraná e assim delimitou-se onde seria realizada a pesquisa.

A escolha se deu por uma escola estadual que oferecesse entre suas modalidades de ensino o médio e médio técnico profissionalizante. Optou-se ainda por uma instituição escolar que oferecesse cursos de secretariado e informática, previamente definidos, pois são cursos que se diferem, na composição quanto ao gênero, majoritariamente feminino (secretariado) e o outro predominantemente masculino (informática). Critério esse que favoreceria o objetivo de analisar as relações de gênero, uma vez que percepções sobre a temática sexualidade e educação interessam a homens e mulheres.

A escola selecionada para a pesquisa será identificada amplamente como “Escola”. Essa instituição de ensino pode ser considerada como uma escola grande e de boa localização situada na região de Curitiba, em um bairro de classe média; atende estudantes dos bairros vizinhos. Oferece entre suas modalidades de ensino: Fundamental, Médio, Médio Técnico Integrado (Secretariado e Informática), Técnico Subsequente (Informática, Secretariado, Segurança no Trabalho e Turismo), totalizando 1869 alunos/as distribuídos/as em 65 turmas nos turnos da manhã, tarde e noite. Conta ainda, em sua infraestrutura com atividades complementares, com um Centro de Línguas (CELEM) com mais 582 alunos, distribuídos em 20 turmas.

Após a escolha da escola o próximo passo foi fazer contato para viabilizar a pesquisa. Os contatos telefônicos geraram tentativas frustradas, no sentido de agendar um horário com a equipe pedagógica e/ou direção. Em decorrência disso houve a necessidade de fazer um contato pessoal, indo diretamente à escola.

Na escola, a responsável pela organização pedagógica foi quem me recebeu. Expliquei a pesquisa, seus objetivos e como pretendia desenvolvê-la. Informei que seria com os/as professores/as e gostaria de realizá-la durante a permanência deles/delas em hora atividade. Como não era uma questão que influenciava diretamente na rotina da escola e não envolvia alunos/as, a permissão foi concedida, sem maiores problemas.

O ambiente estava um tanto quanto tumultuado, pois a escola estava sendo reformada (fato esse que foi um agravante na gravação de algumas entrevistas). A pedagoga argumentou que não poderia me dar muita atenção pedindo que retornasse na manhã seguinte para realizar a pesquisa.

Antes de iniciar as entrevistas testamos o roteiro, vendo se ele respondia aos objetivos da pesquisa. Entrevistei um docente que ministrava a disciplina de Geografia em um cursinho pré-

vestibular⁸. O teste foi positivo permitindo ajustes, retirando algumas perguntas que considerei apresentar certo constrangimento para o entrevistado, além de possibilitar saber a duração de cada entrevista.

O teste mostrou que perguntar inicialmente o que eles/as entendiam por sexualidade, não era adequado. A primeira mudança foi a retirada dessa questão e construir outras perguntas que possibilitassem verificar esse entendimento. Essa decisão deu-se ao fato de que essa questão logo de início soava como avaliativa e de forma constrangedora – o não saber ou o certo a ser respondido – poderia influenciar no andamento das demais respostas. Essa entrevista durou trinta e oito minutos e mostrou que cada pergunta abria um amplo leque de respostas, o que contribuiu de certa maneira para reformular as perguntas de modo mais inteligível.

Na Escola, as entrevistas iniciaram no dia 12 de maio de 2011 e foram encerradas no dia 20 de junho do mesmo ano. A pedagoga responsável foi o elo com os/as professores/as. O papel que ela desempenhou foi de grande importância no primeiro momento, seja como mediadora ou informante uma vez que eu não conhecia quem eram os/as professores/as que entrevistaria.

Comecei a entrevistar os/as professores/as do ensino médio (regular), buscando analisar a diferença de percepção entre eles/as e os/as do ensino médio técnico. Entrevistei cinco professores/as do ensino médio técnico específico, oito professores/as do ensino médio técnico núcleo comum, cinco professores/as do ensino médio. Totalizando dezoito professores/as e uma professora que ocupava uma função de apoio pedagógico.

De início sentia que não havia liberdade suficiente para entrar no ambiente. Buscava sempre ao chegar à escola para realizar as entrevistas a presença da pedagoga para permitir minha entrada na sala dos/as professores/as, mas com o passar do tempo minha presença já era mais constante e menos questionável. Ganhei certa liberdade de estar naquele local e passei a fazer as abordagens sem necessitar de intermediação. Entretanto sem conhecê-los tive que trabalhar no viés tentativa e erro. Num determinado momento houve a necessidade de conferir em uma lista quais os/as professores/as que já havia entrevistado, e pegar o nome dos/as que faltavam.

⁸O cursinho referido é um cursinho pré-vestibular popular, que tem como objetivo preparar os estudantes que fazem parte da população de baixa renda para entrar na universidade priorizando as públicas, tem-se também a expectativa de que os alunos que passam por esse espaço possam retornar depois de formados com um trabalho voltado as causas sociais, como já ocorre em alguns casos, com o retorno dos educandos como educadores no cursinho e em algumas atividades comunitárias. Esse trabalho está sendo realizado há doze anos, e conta com uma equipe de coordenação e professores que prestam trabalho voluntário. O horário de funcionamento é no período noturno de segunda a sexta e aulas no sábado no período da tarde.

Buscava identificá-los pela inscrição no jaleco – embora nem todos/as usassem – com outros/as peguei o horário das horas atividades e aguardava-os/as na sala.

Nessa fase da pesquisa, estar na escola fazia parte da minha rotina e da dos/as professores/as, pois já era cobrada por não estar presente em alguns dias e tomavam a liberdade de fazer brincadeiras. Espaços de conversas informais foram estabelecidos, em que eles/as se interessavam pelo tema da pesquisa e queriam saber como estava o andamento da investigação, tinham curiosidades e traziam sugestões de outras escolas e situações ocorridas com os/as adolescentes para dizer o quanto as questões que envolvem a sexualidade estavam presentes no universo escolar.

Considero que minha presença na escola, além das entrevistas, mostrou-se um espaço importante de observação, pois lá permanecia durante toda a manhã e muitas vezes não entrevistava ninguém, mas aos poucos foi se somando como parte da pesquisa, no processo de construção. Com o passar do tempo ocorria novas indicações de professores/as para entrevistar e somando-se a elas, ocorreram várias conversas que relataram situações diversas que ocorriam na escola e que pude acrescentar como fonte de pesquisa.

A presença constante na escola e a aproximação com os/as professores/as trouxe a possibilidade de discutir a temática naquele ambiente. Fui convidada a dar uma palestra para a 7^a série do período da tarde. Diante dessa circunstância não sabia ao certo o que responder, mas disse que sim, temendo que talvez uma recusa não fosse indicada naquele momento.

Como proposta, apresentei um trabalho sobre as das diferenças e igualdades, buscando discutir preconceitos. Busquei uma linguagem que se aproximasse a dos adolescentes levando texto, imagens e dinâmicas. Além de um texto onde discutia porque meninos vestem azul e meninas, rosa, foi apresentado para discussão uma tirinha e aplicada duas propostas elaboradas por Furlani (2008):

Na primeira trabalhava com a ideia de escreverem coisas que mais gostavam, dentre as quais, nome, cor, time de futebol, a partir dessas informações passamos a discutir que embora todos fossem diferentes e tivessem escolhas diferentes também eram iguais, e o fato de gostarem de coisas distintas não fazia ninguém melhor ou pior.

A segunda dinâmica mais consistia em apresentar alguns termos e saber se eles sabiam qual o seu significado dentre eles: sexismo, machismo, homofobia, xenofobia, lesbofobia, misoginia, racismo.

Esse trabalho desenvolvido acrescentou algumas discussões na análise das entrevistas, pois a partir dele foram levantadas percepções sobre como o espaço escolar encontra desafios para uma discussão, mesmo que superficial, sobre gênero e sexualidade.

Essa liberdade na escola e a presença constante na sala dos/as professores/as permitiu ouvir conversas sobre a sexualidade dos/as alunos/as que durante as entrevistas não foram relatadas. Além disso, eles/as sentiam-se mais à vontade para falar, expressando como viam certas situações, para relatar suas impressões sobre a realidade em sala de aula, particularmente no que se refere ao comportamento sexual das meninas visto, muitas vezes como avançado e percebido como pior que os dos meninos. Em algumas situações ainda houve a necessidade de desligar o gravador, a pedido dos/as professores/as, que mostraram-se receosos em relatar algumas situações.

Para a pesquisa também foi realizada uma entrevista com uma representante da SEED que compõe o Departamento de Diversidade Sexual (DEDI) do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NGDS). A entrevista foi realizada no dia 7 de fevereiro. O local foi a SEED, onde fui apresentada a toda a equipe que atualmente conta com dez pessoas.

A entrevista com a Representante (SEED) compõe uma parte importante desse trabalho que verifica-se em âmbito estadual como a educação sexual está sendo vista e trabalhada por gestores educacionais, no intuito de perceber qual o discurso presente na escola e qual o discurso do órgão destinado a pensar no trabalho para a educação sexual.

Durante a entrevista com duração de uma hora, relatou-se a atual proposta de trabalho voltada para gênero e diversidade sexual, iniciada em 2009. Trata-se de algo novo que está em processo de implementação na escola.

3.2 A PESQUISA

Sempre que podia, e a Maísa podia quase sempre, ela também nos ensinava a catar perguntas novas dentro das histórias, dos versos, das cenas, das ideias, das pessoas. Ela dizia que pergunta nova é uma que desdobra a gente por dentro. E a Maísa gostava um

bocado de desdobrar gente por dentro. (VASSALO, 2010)

A pesquisa foi realizada durante o primeiro semestre do ano de 2011, em uma escola pública estadual de Curitiba, (conforme relato no capítulo anterior) entrevistando-se 19 docentes, cujas características serão apresentadas na tabela 1.

Tabela 1. professores/as pesquisados/as

Sexo	Masculino	Feminino	Total
	05	14	19
Raça/etnia	Branco	Negro	
	18	1	19
Orientação sexual	Homossexual	Heterossexual	
	0	19	19
Estado civil	Casados	Solteiros/divorciados	
	14	05	19
Disciplina que leciona	Núcleo comum	Técnico	
	14	05	19

Fonte: pesquisa de campo

Observa-se que a maioria dos/as entrevistados/as era do sexo feminino. A predominância quanto à raça/etnia (auto declarada) foi branca, e todos/as se declararam heterossexuais, verificando-se ainda uma predominância de casados/as entre os/as entrevistados/as.

No que se refere à religião prevaleceu o catolicismo 10 (dentre esses/as 1 homem), 1 ateu (homem), 2 evangélicos (1 homem e 1 mulher), 2 espíritas (mulher), 3 que declararam não ter ou seguir religião (1 mulher e 2 homens).

Em relação à faixa etária houve uma distribuição “equilibrada”:

- 5 pessoas tinham de 21 à 30 anos ;
- 4 pessoas tinham de 31 à 40 anos;

- 5 pessoas tinham de 41 à 50 anos;
- 3 pessoas tinham mais de 50 anos;

Os/as professores/as que atuam no EMT são a maioria na faixa etária de 21 a 30 anos, o que representa numericamente 4 docentes, sendo três da Informática e uma do Secretariado.

No perfil dos/as docentes destacamos ainda que apenas um/a deles/as docente não tinha feito ou não havia começado alguma pós-graduação e 5 deles/as tinham mais de um curso superior. Quanto ao tempo de atuação no magistério 11 deles/as tinham de 10 a 30 anos de trabalho docente.

Dos/as entrevistados/as, 5 professores/as atuavam no EM, sendo um homem e 4 mulheres; uma professora que fazia parte do apoio pedagógico. Os/as demais (13 professores/as) trabalhavam no EMT 4 homens e 9 mulheres, sendo 5 do núcleo específico. Foram entrevistados/as professores/as das seguintes disciplinas:

- EM: Matemática, Física, Química, Biologia, Português;
- EMT: (núcleo comum): Português, Geografia, História, Química, Inglês, Biologia, Sociologia, Matemática;
- EMTI: Lógica de Programação, Linguagem de Programação, Internet, Programação Web, Programação de Dados, Análise Instrumental, Arquitetura, Suporte Técnico, Redes, Sistema de Programação;
- EMTS: Técnicas de Secretariado, Práticas de Secretariado, Cerimonial e Protocolo, Rotação Empresarial, Metodologia Científica, Marketing, Empreendimento e Marketing, Eventos, Administração, Planejamento, Sistemas e Métodos.

No âmbito dos cursos técnicos conseguimos entrevistar todos/as os/as professores/a que lecionavam na escola, o que representa um total de 5 docentes, sendo 3 da Informática e 2 do Secretariado, os quais lecionavam mais de uma disciplina no curso.

Na sequência apresentam-se algumas características dos/as entrevistados/as, bem como seus nomes fictícios.

Quadro 1 professores/as pesquisados/as

Nome	Disciplina	Modalidade de Ensino	Religião	Idade	Estado civil
Ana	Matemática	EM	Católica	32	Casada
Lucas	Física	EM	Ateu	24	Solteiro
Pedro	Informática ⁹	EMTI	Evangélico ¹⁰	28	Solteiro
Maria	Português	EMTS	Católica	56	Casada
Ester	História	EMTS	Simpatizante do espiritismo	34	Casada
Helen	Geografia	EMTS	Católica	45	Casada
João	Química	EMTSI	Não tem	56	Casado
Nadir	Química	EM	Ñ revelou	Ñ revelou	
Marta	Português	EM	Não segue	32	Solteira
Gilda	Informática	EMTI	Católica	29	Solteira
Daniel	Informática	EMTI	Católico	28	Casado
Bela	Apoio pedagógico	EM	Espírita/ Kardecista	67	Viúva
Silvia	Secretariado	EMTS	Católica	44	Solteira
Vera	Biologia	EM	Ñ revelou	Ñ revelou	Casada
Carol	Secretariado	EMTS	Evangélica	30	Casada
Lurdes	Inglês	EMTSI	Católica	45	Casada
Laís	Biologia	EMTS	Católica	Ñ revelou	Casada
Rita	Sociologia	EMTSI	Católica	37	Solteira
Tiago	Matemática	EMTSI	Nenhuma	48	Casado

Fonte: pesquisa de campo

A partir das informações do quadro um, percebemos que os/as professores/as que atuam no EMT núcleo específico estão na faixa etária de 20 à 30 anos, apenas uma professora tem 44 anos. Nota-se ainda que os/as professores/as evangélicos/as estão no EMT núcleo específico, um na Informática e uma no Secretariado. Dentre o/as que declararam não ter religião ou serem ateus

⁹Em consideração ao número de disciplinas distintas que os/as docentes dos cursos de Informática e Secretariado lecionam no item disciplina eles serão identificados pela denominação do curso e não pelo nome das disciplinas.

¹⁰Evangélico se refere a religiões que são popularmente identificadas como tais, embora existam diversos segmentos os entrevistados se autodeclararam evangélicos. Para o estudo a determinação foi satisfatória.

há uma predominância do sexo masculino e se concentram nas áreas exatas, Matemática, Física e Química. A mulher que declarou não seguir nenhuma religião leciona a disciplina de Português.

Observa-se predominância quanto ao número de casados/as. Dentre os/as da faixa etária de 20 a 30 anos, 2 (um homem e uma mulher) são casados. Os solteiros encontram-se distribuídos entre as diversas modalidades de ensino: no EM (um homem e uma mulher), no EMT núcleo específico (um homem e duas mulheres) e no EMT núcleo comum (uma mulher). Em relação aos não casados as mulheres apresentam idade superior a dos homens.

Verifica-se que entre os/as entrevistados/as há uma predominância de algumas características que estão inseridas em nossa proposta de trabalho. Só para efeito de visualização falaremos em um perfil (posteriormente será retomada a terminologia de característica). Traçando um perfil percebemos que há convergência entre a maioria ser mulher, branca, casada, heterossexual e católica. O que evidencia também uma divisão sexual do trabalho docente e algumas categorias que serão discutidas ao longo dessa pesquisa.

Para chegar ao ponto central dessa discussão traremos o conceito de divisão sexual do trabalho que segundo Nanci Stancki da Luz (2009, p. 152) “é uma das formas da divisão social do trabalho que trata da separação entre atividades desenvolvidas pelas mulheres e atividades desenvolvidas pelos homens”. Em nossa pesquisa percebemos alguns traços dessa divisão, em primeiro lugar pela presença majoritariamente feminina no ambiente escolar. Espaço esse tradicionalmente é ocupado por mulheres por ser um local visto com a observância do cuidado (função destinada à mulher), em que “a realidade das mulheres no mundo privado pode condicionar a participação feminina no mundo produtivo” (LUZ, 2009, p153).

A atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normatização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais ações e práticas a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes (LOURO 2004, p.88).

Em segundo lugar observa-se que os dois cursos técnicos escolhidos apresentam uma separação social entre os diferentes gêneros. O curso de Secretariado é conduzido por mulheres na parte técnica, os homens trabalham no núcleo comum das disciplinas ou em matérias ligadas a

área de exatas cálculo ou administração. O ambiente da sala de aula reflete a divisão sexual do trabalho pela predominância de um sexo em determinado curso. No secretariado é de mulheres e de homens na informática.

Tem até alguns meninos. O que é curioso e bastante legal, porque a profissão tem sua origem, noção de secretariado, nos escribas, uma profissão de origem masculina e hoje é quase totalmente feminina. É bacana ver o interesse de alguns meninos (Carol/Secretariado/EMTS).

No núcleo técnico das disciplinas do curso de informática sobressaem-se os homens, sendo que as disciplinas são ministradas por dois homens e uma mulher. Segundo o relato dos/as professores/as existe a presença de meninas em menor quantidade que meninos, mas a opção das meninas pela informática vem aumentando.

A turma de Informática, embora ainda permaneça com a maioria masculina, proporcionalmente a diferença quantitativa entre homens e mulheres não é tão grande como no caso do curso de Secretariado, no entanto a diferença se acentua em cerca de oito meninas para cada vinte meninos.

O relato da professora Gilda (Informática) mostra que há percepção sobre essa distribuição de gênero no curso de Informática.

“Meus colegas são mais homens, apesar das salas serem bem heterogêneas, mas mesmo assim predomina os homens nas salas, mas já está igualando”.

Pedro (Informática) indica por sua percepção os possíveis motivos para essa predominância masculina:

Bem mais meninos uma porcentagem de 85% para 25% de meninas [...] dentro do grupo da informática eu não sei por que é um grupo masculino mais que procura. Os meninos se interessam mais por jogos, agora que está mudando esse quadro um pouco, antes a porcentagem de meninos era até maior. Eu não vejo nenhuma diferença, em questão de aprendizado [...] Na minha época quando eu era adolescente era difícil achar uma menina que jogasse, mas hoje em dia me deparo com meninas que gostam de jogar, até acho que é por causa disso que elas estão se voltando para a área de informática (Pedro/Informática/EMTI).

Os aspectos levantados quanto a maior presença feminina na escola são importantes na análise que se faz da educação. Nessa breve visita às relações de gênero e trabalho observa-se que a escola mantém uma estrutura que reflete as práticas sociais. A divisão de gênero passa despercebida ou é aceita como normal, e a discussão do porquê, não é realizada.

4 LEGISLAÇÃO: Visibilidade e aceitação

Assim, a professora também nos ensinava a diminuir medos no coração, dividir silêncios na frente de uma beleza e multiplicar poesia no pensamento. (VASSALO, 2010)

A legislação regente de nossas práticas constitui-se em uma forma sistematizada e de orientação para ações. Nessa pesquisa, de alguma forma, o conhecimento acerca de caminhos legais para a inserção da temática educação sexual na escola esteve permeando tanto as entrevistas com professores/as como a conversa com a Representante da SEED. Antes de adentrarmos em possibilidades que estão na lei para a temática, a fala da Representante da SEED revelou-se importante no sentido de dar visibilidade à necessidade de se ter uma lei específica sobre educação sexual bem como a pouca e interação da própria Secretaria como dos diversos sujeitos envolvidos com o tema na escola.

Sofremos descaso por não termos uma lei como a Lei 10.639, a lei 11. 645,¹¹ como a lei para a educação ambiental, para a educação no campo, para a educação indígena e das relações étnicos raciais. Não temos uma lei específica, mas temos um arcabouço legal internacional, nacional e estadual, mas os gestores e gestoras não se sentem convencidos. Parece que tem que ter uma lei específica. (Representante/ SEED).

Na fala são apontadas quais as limitações quando não se está amparado legalmente. Algumas possibilidades legais das quais a entrevistada se referia é sistematizada em Junqueira (2009, p.133). Em âmbito internacional, os “Princípios de yogyakarta” são um dos mais importantes documentos em relação ao enfrentamento de discriminação por orientação sexual e identidade de gênero, contendo um capítulo específico sobre educação. E as “Metas do Milênio”,

¹¹ Lei 10. 639, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Lei 11. 645, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei . 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

da ONU (de 2007). No plano federal, a Constituição Federal (1988), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9394/96), os próprios PCNs (1996), o Programa Nacional de Direitos Humanos II (2002), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), os Planos Nacionais de políticas para as Mulheres (2004 e 2007), o Programa “Brasil Sem homofobia” (2004), o Texto-Base da conferência Nacional para Políticas para LGBT (2007) e o Plano Nacional da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (2009).

Em âmbito federal toma-se por base em primeiro lugar a Constituição Brasileira em dois pontos diferentes. O primeiro no Título II, que refere-se aos direitos e garantias fundamentais.

Art. 5.º todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

O ponto inicial é a garantia de direitos iguais a todos/as perante a lei, sem nenhuma distinção enfatizando a garantia da vida, liberdade, igualdade, o que corresponde para nós uma liberdade adquirida por meio de ações presentes na escola, uma vez que essa tem um papel fundamental na formação dos sujeitos e por vezes fica restrita as prioridades de alguns grupos. Para garantir direito a igualdade perante a lei a escola poderia adotar esse referencial e trabalhar todas as dimensões do ser humano em plenitude e igualdade.

O segundo se refere propriamente a educação no Título VIII da Ordem Social Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto.

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (Alterado pela EC-000.019-1998)

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (Constituição Federal Brasileira de 1998).

Em relação à garantia de direitos humanos a Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República, no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em um dos

eixos apresenta uma orientação referente a educação e sua abrangência:

A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (PNDH-3, 2010, p. 150).

Após essa definição, a formação seria alcançada, prevendo mudanças no currículo, adotando a perspectiva transversal para os direitos humanos e incluindo explicitamente as temáticas que envolvem a sexualidade como gênero e orientação sexual.

No Programa, essa concepção se traduz em propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de gênero e orientação sexual, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio (PNDH-3, 2010, p. 150).

Dentro do nosso arcabouço legal como não poderíamos deixar de comentar a LDB, lei maior que rege o ensino no Brasil, lei nº 9394, datada 20 de dezembro de 1996, apresenta-se a regulamentação do ensino no Brasil, seja ele público ou privado. Neste documento a educação aparece de forma que contemple o desenvolvimento pleno do/a cidadão em vários âmbitos de sua vida. A educação é representada como um direito fundamental de todo ser humano.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Dentre essas duas dimensões principais que regem a LDB podemos perceber que existe uma preocupação em expor um processo formativo abrangente, bem como enfatizar o predomínio da liberdade. Diante dessas diretrizes, pensar nas dimensões que envolvem gênero e sexualidade se mostra como desafiadora, mas fundamental para contemplar o pleno desenvolvimento do/a educando/a, uma vez que essas dimensões fazem parte do ser humano e estão presentes em diversas esferas sociais.

A luta dos movimentos sociais é de grande importância para a qualidade da educação e para que se realize o que está previsto na LDB, particularmente no que se refere à discussão da sexualidade. Em grande medida a partir das lutas desses movimentos que cria condições objetivas para a implementação de ações para a garantia de direitos das chamadas minorias sociais, como por exemplo ações para a efetivação das leis lei 10.639/03 e lei 11.645/08, que garante a discussão da cultura afro brasileira e indígena, bem como a incorporação de medidas que visem garantir os direitos de mulheres, crianças, idosos, e da população LGBT.

Como complemento da LDB os PCNs foram lançados ainda na década de 1990, com o intuito de fornecer parâmetros para o trabalho de diversas temáticas, incluindo a educação sexual na escola. Este documento busca exemplificar quais as dimensões que as relações de gênero e sexualidade deveriam abranger no ambiente escolar.

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. Engloba 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. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (PCN, 1996).

Para além das dimensões que a educação sexual deve abranger também nesse documento está contida a orientação de se trabalhar na perspectiva da transversalidade do tema, que esse deve estar presente em diversas disciplinas. Existem exemplos de experiências em instituições que incluíram uma aula semanal na matriz curricular ou disciplina optativa como possibilidades de inserir a temática na escola. Há uma orientação referente à discussão prévia para que todos/as os/as envolvidos/as no ambiente escolar tenham conhecimento da abrangência do tema e que haja uma comunicação prévia com a família sobre as ações desenvolvidas na

escola.

De acordo com Junqueira (2009) os PCNs permanecem como uma referência na área de gênero e sexualidade. Foram os primeiros documentos a associar sexualidade à ideia de prazer, contudo não atendeu à demanda, pois não foram acompanhados de políticas educacionais pelas esferas correspondentes do governo. Junqueira (2009) também observa a não menção explícita quanto às homossexualidades e o silêncio em relação à transgeneridades.

O Estado do Paraná apresenta como base as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), em substituição as orientações dos PCNs. Nestes documentos cada disciplina recebe orientações sobre quais temas devem ser abordados nas aulas. Os documentos são especificamente disciplinares e nas primeiras páginas apresentam uma parte comum, diretrizes que devem ser aplicadas da mesma forma nas diversas áreas.

Neste documento a referência que se aproxima de uma indicação sobre a abordagem da sexualidade diz respeito ao item Conhecimento e Disciplinas Curriculares, opondo-se aos PCNs da década de 1990, particularmente na forma transversal de trabalhar os temas.

Nessas diretrizes, reconhece-se que, além de seus conteúdos “mais estáveis”, as disciplinas escolares incorporam e atualizam conteúdos decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais, geram pesquisas científicas e trazem para o debate questões políticas e filosóficas emergentes.

Tais conteúdos, nas últimas décadas, vinculam-se tanto à diversidade étnico-cultural quanto aos *problemas sociais contemporâneos* e têm sido incorporados ao currículo escolar como temas que transversam as disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária (DCE, 2008 grifos meus).

Nos problemas sociais referidos acima existe uma nota de pé de página que exemplifica os problemas sociais e nele referencia-se a sexualidade: “Dentre os problemas sociais contemporâneos estão a questão ambiental, a necessidade do enfrentamento a violência, *os problemas relacionados à sexualidade* e à drogadição.” (DCE, 2008, grifos meus)

Neste ponto vale ressaltar que Furlani (2005) ao realizar uma pesquisa em livros paradidáticos infantis observa a analogia referente a sexualidade e a monstrosidade como uma referência perigosa no uso da linguagem. As representações feitas por meio dessa analogia sugerem assuntos de difícil abordagem e de completo fascínio, que causam pavor e pânico aos/as educadores/as mais conservadores/as e desatentos. Ao mesmo tempo em que aguçam e estimulam desejos e prazeres de um mundo pouco explorado, desconhecido ou ignorado.

O nosso trabalho apontou nesse sentido, pois evidenciou as questões de sexualidade como um problema pré-existente. Trabalhar a temática como um problema é reconhecer que sexo e sexualidade são assuntos de difícil abordagem e retratado como um problema que deve ser solucionado e em vários casos o melhor desfecho é evitar que haja incidência de novos acontecimentos, discussões, perguntas, indagações e até mesmo a presença de identidades que perturbem a ordem heteronormativa.

Na entrevista concedida pela Representante da SEED, relatou-se justamente o posicionamento teórico e metodológico adotado pela Secretaria de Educação a partir de sua inserção na equipe técnica do núcleo junto ao NGDS. A perspectiva reconhecidamente nova em relação à anterior adotada pelo estado (ligada à prevenção de doenças e gravidez) encontra-se em fase de adaptação e aceitação.

A política nessa perspectiva (na SEED) é nova, pra ser mais exata de 19 de fevereiro de 2009. Antes não havia interesse político da chefia em bancar essa discussão, que não é tranquila na gestão pública. De 2007 a 2009 trabalhava na equipe de sexualidade e lá era realizada essa discussão sobre camisinha e DST, HIV/ Aids (Representante SEED).

Nesse sentido destacamos que o conhecimento em relação aos documentos e leis que orientam para essa questão mostrou-se um tema delicado entre os docentes, pois nos relatos muitos falavam sobre temas transversais (uma orientação contida nos PCNs), contudo nas respostas mostravam desconhecimento sobre o tema. A professora Vera de Biologia EM, questionou-me sobre as DCEs dizendo que nela não continha nada referente a questão da educação sexual. Nesse aspecto foi a única que demonstrou conhecer o conteúdo das DCEs que não abordam especificamente a questão da educação sexual.

Entretanto ainda no que se refere às diretrizes, existem disponíveis para consulta no sítio da SEED as Diretrizes de Gênero e Diversidade Sexual. Esse documento, de 2010, é apresentado como uma versão preliminar. Nele existem orientações do porque e como trabalhar as questões de gênero e diversidade na escola, bem como orientações referentes à educação sexual.

As Diretrizes de Gênero e Diversidade Sexual, diferentemente das propostas apresentadas para as disciplinas específicas que constituem o currículo escolar tradicionalmente, tem como opção o próprio questionamento do modelo adotado pelas diretrizes traçando seu caminho por meio de uma teoria que prioriza a construção coletiva. Deste modo, o que nos é apresentada é uma série de temas articulados como artigos.

As Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Educação do Estado do Paraná tomou como ponto de partida um questionamento sobre a própria idéia de diretrizes. Ao reconhecer o texto pedagógico como campo de disputas e relações de saber-poder, que por sua vez produz um conjunto normativo de práticas pedagógicas que acabam por se configurar em processos de exclusão de saberes e de sujeitos, estas diretrizes se propõem a inventar um outro lugar para a reflexão pedagógica. Desse modo, estas diretrizes se apresentam como reflexões que problematizam os saberes normatizados e naturalizados, sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual (CESAR, 2010, sem página, grifos da autora).

No que se refere ao marco legal no Estado do Paraná, há duas leis que estão ligadas à educação sexual na escola. A primeira é referente à implementação de campanhas nas escolas sobre a educação sexual, a qual reconhece que a questão é pouco ou não é explorada neste ambiente, havendo a necessidade de inserir campanhas destinadas à temática. A segunda diz respeito a campanhas destinadas à prevenção da HIV/Aids nas escolas. Ambas estão direcionadas aos/as alunos/as de primeiro e segundo grau, o que corresponde ao ensino fundamental e médio atual.

Lei nº. 11.733, de 28 de maio de 1997. Autoriza o Poder Executivo a implantar campanhas sobre Educação Sexual, a serem veiculadas nos estabelecimentos de ensino estadual de primeiro e segundo graus do Estado do Paraná.

Lei nº. 11.734, de 28 de maio de 1997. Torna obrigatória a veiculação de programas de informação e prevenção da AIDS para os alunos de primeiro e segundo graus, no Estado do Paraná.

Existe ainda um parecer favorável em relação ao uso do nome social¹² para alunos/as com mais de 18 anos de idade que não se identificam com o nome contido em seu Registro Civil.

Em relação a nossa pesquisa interessa-nos saber se os/as profissionais que estão na escola conhecem todas essas regulamentações e se estão atualizados em relação ao trabalho no âmbito de ações da SEED.

Quando perguntados sobre o conhecimento desses documentos, a grande maioria (16) dos/as entrevistados/as mostrou desconhecimento em relações aos documentos e às possíveis leis que possibilitem a implementação da educação sexual nas escolas.

Duas professoras falam em relação aos PCNs.

¹² O nome social adotado por travestis e transexuais, que difere daquele originalmente contido em seu Registro Civil, destinado a identificação do nome pelo gênero escolhido e não pelo sexo biológico.

Sei que tem nos parâmetros curriculares orientação sexual há muitos anos (Lurdes/Português/EMTSI).

Pra dizer a verdade a gente tem que saber de tudo um pouco sobre os PCNs, mas agora eu não estou lembrando. Nesse momento se eu te disser vou mentir. Eu sei que falam nas diretrizes sobre a homossexualidade e sobre a orientação sexual (Ester/História/EMTS).

Dentre os relatos existe também a indicação de que está disponível o conhecimento de alguma forma, mas parte do/a professor/a buscar informações, uma vez que a formação pedagógica não contempla, por acontecer em um curto espaço de tempo.

Nós temos acesso a essas leis, já vi alguma coisa, mas conhecimento não, minha formação acabou encaminhando para outro sentido. Tinha comentários tudo, mas para conhecer a constituição era um espaço de tempo muito curto. Você acaba tendo de comentar, mas não dava. Temos acesso sei que existe, não sei te dizer especificamente qual é qual (Lucas/ Física/EM).

Para outros a escola deveria ter um papel fundamental em repassar as informações aos/as docentes, fato que não ocorre. O papel político da escola é destacado bem como uma atuação efetiva por parte da equipe pedagógica.

Não tenho a mínima ideia. Tudo isso aí (as leis e diretrizes), tinha que ser feito pela diretoria, passada para o setor pedagógico e baseado nisso se funciona ou não, passariam para os professores trabalharem. Isso se chama política da escola. A política da escola é essa, pega isso e trabalha isso daqui. Como não tem uma política na escola professor nenhum sabe nada, pode perguntar para qualquer um aqui. Ninguém sabe o que dizer nunca exigiu nada deles (João/ Química/ EMTS).

De forma mais ampla outra professora entrevistada indica que não há um real interesse da escola em debater a questão. Cobra-se que esteja no papel (planejamento) e não que seja um conhecimento efetivo de como aplicar.

Olha muito pouco, prefiro nem falar muito sobre isso. Eu acredito que eles também não tenham a intenção que a gente trabalhe a fundo essa questão em sala. Colocar no papel é uma coisa, mas na prática é outra. O papel aceita tudo, não é verdade? Não questiona! Mas nossa realidade é outra. Tudo que você aprende principalmente em faculdade só aprende realmente no dia a dia (Rita/Sociologia/EMTS).

Uma das professoras que respondeu afirmativamente sobre conhecer o que estava contido nesses documentos, todavia não conseguiu partilhar seu entendimento de forma mais

profunda, falando em linhas gerais os seus objetivos..

É o que a gente procura passar em sala de aula. A objetividade clareza e educação, para poder trabalhar e comentar através de vídeos, tecnologias tudo dentro do coerente, não no incentivo, mas sim na informação e orientação (Silvia/ Secretariado/EMTS).

Em outra entrevista a professora (Helen/ Geografia/ EMTS) relata que sabe que existem leis e orientações em documentos para trabalhar a questão, destaca o caráter transversal contido nos documentos (PCNs), mas frisa que elas não são aplicadas, nem pela escola como responsável e nem pelos/as professores/as de forma particular.

4.1 Políticas Públicas em gênero e sexualidade e ações da SEED (NGDS)

Tanto o desconhecimento em relação às leis, como os questionamentos referentes as políticas escolares que não se ocupam com a temática da educação sexual, corroboram com o desconhecimento e falta de acesso dos/as professores/as a respeito das ações promovidas pela SEED. Todos/as os/as entrevistados/as alegaram não conhecer nenhuma ação desenvolvida por aquela Secretaria.

No entanto, as ações existem, conforme pudemos constatar na pesquisa e, nesse sentido, apresentaremos a seguir um panorama estadual das ações desenvolvidas pela SEED em relação às políticas públicas de gênero e diversidade sexual na escola.

A disseminação de uma política que consiga abranger grande parte dos/as profissionais da educação acontece de forma gradual, pois leva-se em conta a quantidade de escolas e profissionais a serem formados/as em todo o estado do Paraná. O modelo adotado por essa nova gestão da SEED, como anteriormente já foi explicitado, é um modelo novo que segundo a Representante da SEED está em processo de construção desde 2007, com a criação do DEDI, estrutura ligada a Superintendência da Educação da SEED, culminando com o com a criação do NGDS em 2009.

Estima-se que o total de profissionais da educação que necessitavam de formação sobre gênero e sexualidade nas escolas da rede estadual de educação do estado do Paraná, segundo a

Representante, seja de 76.000 profissionais, dentre as/os quais professoras/es, pedagogas/os, diretoras/es e funcionárias/os e, ainda aproximadamente 1.000.000 de estudantes distribuídos/as em 2.169 escolas, em 32 Núcleos Regionais de Educação.

A Representante da SEED frisa que foi feita a opção pelo NGDS, como forma de aplicação da política, de investir em formação continuada, na produção de material de apoio pedagógico e nas ações de articulação e visibilidade política.

Foram realizadas ações pelo NGDS, dentre as quais, o Curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE (2009), proposto pelo governo federal, em parceria com a Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, em que houve 8.434 pré-inscrições (apontando a demanda de formação e interesse pela temática), para 1.500 vagas. Finalizaram o curso 1.437 profissionais da educação de diversas áreas. Organizou-se também cursos de formação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas – SPE, proposto pelo governo federal, por meio dos quais atendeu-se aproximadamente 1.000 profissionais da educação e 1.000 profissionais da saúde.

Em 2009 e 2010 incentivou-se Grupos de Estudo sobre Sexualidade; Gênero e Diversidade Sexual, dos quais participaram 2.557 profissionais da educação, ainda em 2010 promoveu-se 875 oficinas sobre a Política Pública Estadual de Gênero e Diversidade Sexual. Ao todo participaram dessas oficinas 24.366 profissionais da educação nos 32 NRE. Em setembro do mesmo ano, aconteceu o I Encontro Estadual de Educação LGBT do Paraná. Esse encontro, o primeiro no país, contou com 320 profissionais da Rede Pública Estadual do Paraná e 80 representantes dos movimentos sociais de mulheres, feminista, negro, sindical e LGBT.

Quanto à produção de material, o NGDS publicou o Caderno Temático de Sexualidade, em 2009; organizou o Caderno Temático de Gênero e Diversidade Sexual (previsto para 2012); Criou as primeiras Diretrizes Curriculares Estaduais de Gênero e Diversidade Sexual para a Rede Pública Estadual de Educação Básica, publicadas em versão preliminar no Portal Dia a Dia Educação. Além de publicações em eventos de produção científica, tais como o EDUCERE Fazendo Gênero.

Durante esse trabalho percebeu-se que outras tantas ações estão presentes no NGDS, todavia o que nos interessa estão diretamente envolvidos na questão docente. Vale ressaltar que, embora essas ações tenham ocorrido, a pesquisa revelou que na escola pesquisada tal formação não chegou. Não obstante, percebemos que houve avanços e o passo para a implementação de uma

política para a educação sexual na escola já foi dado. Espera-se agora que a formação contemple a todos/as.

5 EDUCAÇÃO SEXUAL

E ela nos mostrava que estranho pode ser só o que a gente ainda não conhece; que um dia cinzento pode ser bonito, por fora e por dentro; que uma vida sem perturbações é que nem um mar sem onda; que alguém só sabe ensinar quando não consegue parar de aprender; que errar também pode ser uma forma de caminhar; que ninguém escolhe o momento em que uma raiva começa, mas que todo mundo pode escolher quando e que ela acaba; que nada é mais importante do que entender os próprios sentimentos, para não deixar que eles mandem nas nossas razões; que nada é mais importante do que entender as próprias razões, para não deixar que elas mandem nos nossos sentimentos. (VASSALO, 2010)

O fato de falar sobre a educação sexual nos remete ao ambiente escolar, espaço no qual se faz presente várias perspectivas educacionais e pedagógicas. Nas décadas iniciais do século XX, a educação passa a ter uma preocupação voltada para a população e para segmentos sociais que até então estiveram fora da escola, entre eles a educação sexual que passa a ser discutida no ambiente escolar.

Castro; Abramovay e Silva (2004) indicam que nos anos 1920 essas ideias são recebidas como inovadoras e são defendidas inclusive por feministas como Berta Lutz. Nessa época o objetivo da reivindicação da educação sexual entra como forma de proteção à infância e à maternidade.

Maria Rita de Assis César (2009) relata que a educação sexual já era preocupação para os médicos, intelectuais, professores e professoras que povoavam o universo educacional brasileiro nos anos 20 e 30 do século XX. Desde o final do século XIX, o sexo já era objeto de discussão entre médicos e educadores que defendiam a presença de uma educação para a higiene dos jovens, servindo a propósitos higienistas com forte influência de ideias reproduzidas na Europa e Estados Unidos, inclusive na questão da eugenia, que tinha como preocupação a questão da descendência e pureza da raça, tendo uma raça como mais ou menos inferior, configurando um racismo com base científica.

Diana Gonçalves Vidal (2008) indica que a fundação do Círculo Brasileiro de Educação Sexual (CEBS), criada em 1933 pelo médico José Albuquerque, tinha como objetivo promover a educação sexual do povo brasileiro visando preparar o homem e a mulher para construir a família sob bases seguras, atemorizados pela proliferação da Sífilis. Nesse intuito, o CEBS promoveu o

“Curso Popular de Sexologia” e a “Semana de Educação Sexual”, que ganhou grande repercussão no rádio, círculos jornalísticos, exposições e projeções.

Segundo Cesar (2009) em 1922, Fernando de Azevedo - importante reformador educacional - ao responder inquérito destacava a importância da educação sexual como constituinte moral e higiênico do indivíduo e para o interesse da raça, nascendo à necessidade da educação sexual como matéria nas escolas brasileiras.

Helena Altmann (2001) argumenta que no período da década de 1920 à 1930 os problemas considerados como desvios sexuais deixam de ser julgados como crime para serem tratados como doença e a escola assume o papel de educadora sexual a fim de intervir e garantir uma sexualidade normal e prescrita no modelo higienista¹³ da época. A educação sexual ganhava assim forma, perpetuando a ideia que associa a educação sexual à prevenção de doenças e instaurando um pensamento médico biológico.

Esses pensamentos sobre a educação sexual geraram posteriormente como retrata Furlani (2009), uma discussão do uso do termo educação sexual *versus* orientação sexual. Para a aplicação didático pedagógica apontada por uma corrente de pensamento formada pelo Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS)¹⁴, havia a necessidade de mudança do termo educação para orientação. Isso devido ao desgaste que o nome havia sofrido e a herança biológica que esse carregava.

O GTPOS defendeu a ideia de que educação sexual independe do que é vivenciado e aprendido na escola, constitui todas as relações dos seres humanos, sendo educados sexualmente pela família, religião e demais esferas sociais. Enquanto o termo orientação sexual se refere ao conteúdo formal e sistematizado que ampliaria a quantidade de informações.

Furlani (2009) defende o uso da designação educação sexual por considerar o termo inapropriado para a abordagem referente à educação, pois orientação é usado para definir o desejo sexual dos/as indivíduos e além do mais “para a educadora Helena Altmann (2004), por exemplo, que ao se manifestar favorável ao uso da expressão educação sexual, mencionou os impasses acadêmicos e literários, em publicações e/ou comunicações orais em eventos internacionais.” (ALTMANN apud FURLANI, 2009, p.44)

¹³Esse modelo leva para a escola o cuidado com o corpo e a saúde, bem como o combate a masturbação e as doenças venéreas e a preparação da mulher para o exercício da maternidade e o papel de esposa.

¹⁴ GTPOS, surgido em 1986 em São Paulo que em 1994 publicou o “Guia de Orientação Sexual – diretrizes e metodologia da pré-escola ao 2º grau”.

Constantina Xavier Filha (2009) aguça a discussão colocando em debate que algumas formas de nomenclatura ou termos revelam tensões quanto à legitimidade e representação. Um dos aspectos explorado pela autora diz respeito à linguagem utilizada e como essa está permeada por relações de poder e saber. Xavier Filha (2009) preocupa-se em certa medida com conceitos e nomenclaturas que venham a representar a educação sexual (educação para a sexualidade; educação para a sexualidade humanizada; educação em sexualidade; educação afetivo sexual; educação da ética sexual; educação sexualizada; educação e sexualidade).

Xavier Filha (2009) salienta que a discussão referente ao uso do termo que melhor representa ou substitui o Educação Sexual, devem questionar os processos de significação em que estão embutidos, não ficando apenas como substitutos ou sinônimos do termo questionado. A autora enfatiza que ao usar o termo não se devem omitir as relações de poder que são legitimadas pela linguagem, discursos e representações.

Durante o processo de pesquisa observou-se que, dentre os/as docentes entrevistados predominou um discurso voltado para a educação sexual, percebido como uma orientação. Esse fato corrobora com a discussão anterior ao passo que educação sexual relacionada à orientação engloba várias esferas sociais (família, escola, religião) e preparação para a vida.

O entendimento sobre educação sexual exposto pelos/as docentes entrevistados/as de todas as modalidades de ensino versava em torno de uma orientação sendo que o termo (orientação) aparece na fala de doze desses/as docentes.

A escola é fundamental para isso, para darmos orientação desde cedo (Ana/Matemática/EM).

Temos que deixar o quanto mais claro possível para os pré-adolescentes e os adolescentes, como é esse universo. Tirar dúvidas e justificar algumas coisas, orientar da forma mais correta. Aqueles que tem relações que seja de forma saudável que eles saibam se cuidar e se prevenir (Carol/Secretariado/ EMTS).

No relato de outros/as cinco entrevistados/as mesmo quando não citam o termo orientação, falam sobre conversar, conhecer (corpo), condições mínimas de entendimento e consequências, convívio e informação, o que permite dizer que esses/as professores/as também indicam uma forma de orientação para os/as alunos/as.

De alguma forma, abordam a educação sexual na perspectiva adotada nos PCNs, não necessariamente influenciados por eles, mas na lógica apontada por Xavier Filha(2009) que ao

analisar o uso dos termos orientação *versus* educação sexual, evidencia o uso do primeiro como estratégia, pois o termo educação poderia interferir na educação sexual da família, ou exigir dela que se ocupe em passar para os/as filhos/as o que é educação sexual.

Eu acho que começa dentro de casa, pelo menos a minha foi assim. Aquela conversa antes dos dez anos, aqui não sei como funciona. É a primeira vez que estou trabalhando no período da tarde, então consigo participar um pouco. Não vi isso acontecendo em outros anos que trabalhei aqui. Por isso que digo que tem que começar em casa. (Gilda/ Informática/ EMTI)

Em algumas entrevistas a escola é vista como uma extensão do que eles/as aprendem em casa, trazendo o conhecimento adquirido na família para a escola. Essa relação é indicada como fundamental para o bom desenvolvimento da educação sexual.

Olha, pra mim educação sexual principalmente estando na escola está juntamente com educação que os filhos recebem dos pais. Acho bastante necessário e bastante relevante. Carol/Secretariado/ EMTS)

A participação das famílias na educação sexual é considerada como algo necessário, pois se pais e mães não estiverem em acordo com o que se trabalha na escola poderá haver conflitos:

Educação sexual é uma orientação que as pessoas tem que receber. Assim acho que os pais tem que ter uma participação plena de orientação juntamente com a escola, pois não adianta achar que as pessoas não vão transar. “Ai! Eu não quero que meu filho fale. Eu não quero que meu filho imagine”. Vai acontecer! Então precisa ter uma orientação quanto ao uso de métodos anticoncepcionais e doenças sexualmente transmissíveis (Ester/ Geografia/EMTSI).

Em relação ao termo orientação sexual percebe-se que pode ser usado para determinar a orientação em relação ao desejo. Os/as docentes não apresentaram familiaridade quanto ao uso do termo orientação em substituição à opção sexual. Embora a discussão sobre homossexualidade esteja presente no cotidiano e na mídia em geral, o termo considerado correto – orientação sexual - muitas vezes se revela estranho as/aos entrevistados/as ou indica uma situação de orientação para a vida.

Minha família era muito conservadora, foi através da leitura aos poucos (Maria/ Português/ EMTS)

Nessa situação o termo orientação sexual correspondeu para a entrevistada à sua

formação, indicando a escassez de acesso a informações ligadas a sexualidade e o caminho adotado por ela para ter esclarecimento.

Os exemplos se repetem, e algumas vezes as perguntas retornam: “orientação sexual, como assim?” requerendo que se explique qual o sentido de orientação sexual. Em uma outra situação o termo orientação é relacionado a princípios familiares do apoio prestado por essa.

Orientação sexual desde a família até a faculdade ... É esse nível de pergunta? (Silvia /Secretariado/EMTS)

Respostas em torno de uma normalidade heterossexual apareceram na fala de uma das entrevistadas, ao ser esclarecido se a orientação sexual correspondia a homossexualidade ou heterossexualidade.

A mais normal possível. (risos) (Silvia /Secretariado/EMTS)

O constrangimento de alguns/mas entrevistados/as pode ser percebido e atribuído ao sentido de normalidade, tema por diversas vezes questionado nos estudos de gênero e sexualidade. Tais questões podem resgatar a sensação do despertar para outras possibilidades, que aparentemente não existiriam ou “normalmente” não se questionaria. A sociedade, de forma geral, não questiona a orientação sexual pressupondo que todos/as deveriam ser heterossexuais, ou seja, o questionamento surge quando estereótipos marcados por uma identidade de gênero diferente daquela esperada para aquele corpo e que não se adapte a um padrão pré-estabelecido de heterossexualidade surge.

Pensar a respeito da própria sexualidade é algo que rotineiramente não se faz, todavia quando nos deparamos com situações nas quais somos levados a pensar a esse respeito, o questionamento sobre o que aparentemente parece óbvio e “normal” se manifesta.

Nesse sentido buscou-se por intermédio desse questionamento quanto ao uso do termo orientação sexual ou educação sexual, mostrar diferentes posicionamentos teóricos e a realidade com a qual nos confrontamos.

O termo educação para a sexualidade usado por Britzman (2001) e por Xavier Filha visa discutir sobre recursos naturalizados e sacralizados culturalmente, trazendo reflexões para algumas certezas e determinados conceitos considerados como inquestionáveis, desestabilizando

algumas ordens. No entanto para esse trabalho (embora algumas vezes use o termo Educação para a Sexualidade) adota-se a definição de Furlani (2009), em que a educação sexual não se restringe ao aparelho reprodutor masculino e feminino, puberdade, menstruação, doenças sexualmente transmissíveis, HIV/Aids, gravidez na adolescência, virgindade e iniciação sexual.

Para uma boa atuação referente a educação sexual na escola e os desafios dos/as professores/as frente a ela, Furlani (2009) lança alguns princípios.

1) A educação sexual deve **começar na infância** e, portanto, fazer parte do **currículo escolar** [...]A sexualidade se manifesta na infância, na adolescência, na vida adulta e na terceira idade. Esperar para abordar a sexualidade, apenas na adolescência, reflete uma visão pedagógica limitada, baseada na crença de que a “iniciação sexual” só é possível a partir da capacidade reprodutiva (puberdade). 2) As **manifestações da sexualidade** não se justificam, apenas, pelo objetivo da “reprodução”.3) A **descoberta corporal** é expressão da sexualidade. Há uma grande diferença entre “educar para a negação-proibição” e “educar para a positividade-consentimento”. 4) Não deve existir qualquer **segregação de gênero** nos conhecimentos apresentados a meninos e meninas. 5) Meninos e meninas devem/podem ter os **mesmos brinquedos** 6) A linguagem plural, usada na Educação Sexual, deve contemplar tanto o **conhecimento científico**, quanto o **conhecimento popular/cultural**. 7) **Há muitos modos da sexualidade e do gênero** se expressar em cada pessoa, portanto não me importo se minhas(meus) alunas(os) forem homossexuais – o afeto e a atração erótica entre pessoas do mesmo sexo talvez seja o aspecto da sexualidade mais difícil de ser aceito e compreendido, por muitas pessoas, entre elas educadoras/res. 8) A **educação sexual** pode discutir **valores** como respeito, solidariedade... E assim, questionar preconceitos. (FURLANI, 2009, p. 45-46 grifos da autora.)

Em meio a essa proposta voltada para a educação sexual na escola, a autora identifica oito abordagens diferentes que estão presentes e/ou repercutem no universo pedagógico brasileiro. São elas: educação sexual biológica-higienista, educação sexual moral tradicionalista, educação sexual terapêutica, educação sexual religiosa radical, educação sexual dos direitos humanos, educação sexual dos direitos sexuais, educação sexual emancipatória, educação sexual segundo a teoria *queer*.

O que propõe cada abordagem será explicado na próxima seção, bem como essas abordagens aparecem nas entrevistas realizadas na pesquisa.

5.1 O normal, o crítico, e o que não é tolerado: Abordagens da educação sexual presentes na escola.

Ah, tinha vezes que a Maísa confundia a gente, tinha vezes que a gente confundia a Maísa. Mas a maior confusão de todas era mesmo quando tanta gente na sala tinha vontade de abraçar a professora ao mesmo tempo. E a Maísa abraçava as pessoas que sentavam na frente, abraçava as pessoas que sentavam atrás, abraçava as pessoas que sentavam no meio, e inventava motivos para todo mundo se abraçar também. (VASSALO, 2010)

Furlani (2005,2008) identificou oito abordagens que repercutem no cenário de educação sexual no Brasil, mostrando que diferentes formas de educação sexual coabitam no mesmo ambiente, que esse está atravessado muitas vezes por posicionamentos contrários em torno de uma mesma questão.

A educação sexual por não ser vista como parte do conteúdo oficial da escola está sujeita as mais diversas interpretações e aplicações, nesse sentido o antigo e o novo estão em contato, bem como o diferente, o crítico e o tradicional. Os professores nesse cenário desempenham um papel fundamental e por meio deles alunos e alunas tem a possibilidade de aprender algo sobre esse universo da educação sexual.

Nessa pesquisa constantemente as diferentes abordagens eram convocadas em situações diversas, o que podemos perceber nas respostas das questões abordadas, sendo assim, o exercício juntamente com a definição de cada abordagem é demonstrar por intermédio da fala dos/as professores/as como elas aparecem no ambiente escolar.

5.1.1 Abordagem biológica-higienista

A primeira abordagem proposta por Furlani (2008) é a da educação sexual biológica-higienista que confere ênfase na biologia essencialista (baseada no determinismo biológico). Marcada pela centralidade ao ensino na promoção da saúde, reprodução humana, DSTs, gravidez

indesejada, planejamento familiar, etc, em que diferenças entre homens e mulheres seriam decorrentes dos atributos corporais, o que contribui para o machismo, sexismo, homofobia, misoginia e implica também em um currículo limitado e reducionista.

Essa abordagem está muito presente em nosso ambiente de pesquisa aparecendo em momentos diversos. Por vezes, é indicada como a única forma que os/as professores/as percebem ou analisam a existência da educação sexual. Nas perguntas realizadas aos/as docentes, essa abordagem foi constantemente citada. Deste modo a análise que fazemos inicia-se na questão referente à educação sexual e linha do tempo, em que os/as professores/as foram convidados/as a relembrar como era a educação sexual em seu tempo de escola e se hoje essa apresentava mudanças.

Dez deles/as responderam não ter recebido nenhum tipo de educação sexual e apenas uma das entrevistadas declarou ter recebido poucas informações sobre o assunto. Essa constatação não variou de acordo com as faixas etárias., pois entre aqueles/as com idade acima de cinquenta e aqueles/as aqueles entre 20 e 30 anos os relatos se assemelham.

Pouco, não era muito não, muito pouco. Era mais o professor de ciências que eu me lembro. Ele falava no momento que estudávamos sobre o sistema reprodutor. Inclusive naquela época o professor tinha um pouco de receio. Quando eu comecei no magistério existia um pouco de receio por parte das professoras de chegar na turma como professora de Ciências e falar do sistema reprodutor, eu ainda bem, não tinha, mas algumas professoras tinham é bem diferente de hoje em dia, é um assunto bem mais livre (Laís/ Biologia/ EMTS).

Na minha época de escola tinha aqueles ônibus que ia às escolas. Daí a escola levava a turma para verificar o corpo humano tanto masculino quanto feminino e as doenças venéreas, assim éramos informados. Era um ônibus normal e lá dentro eram expostos os órgãos feminino e masculino, tinha fetos, tinha amostra de doenças venéreas como ocorriam. Nós íamos com o professor da área de Ciências e ele ia comentando com a gente sobre aquilo tudo. Para nós aquilo era interessante, pois os meios de comunicação eram bem menores, hoje se pormos um ônibus desses para os alunos infelizmente não vai ter interesse nenhum não vai influir em nada (...) (Maria/Português/ EMTS)

O fato de estudarem na Biologia o corpo humano e aspectos relacionados a reprodução, não se caracterizou como educação sexual para essas professoras, reconhecendo que a educação somente ligada à parte biológica é insuficiente.

Os relatos daqueles/as que afirmaram não ter recebido educação sexual assemelham-se com aqueles que disseram ter recebido, pois em nenhum dos casos houve a indicação de um modelo de educação sexual que não estivesse ligado a área de Ciências ou Biologia ou não fosse

realizada em um evento específico.

Eu tive uma boa educação sexual dentro de escola, agora, eu não sei como é hoje, mas teve semana das DSTs, palestras com o pessoal que vinha de fora, achei isso muito importante, como é um assunto delicado cobram do professor para falar, daí tem aluno que perde a noção já começa a tirar onda e o professor fica marcado por causa disso. A parte de trazer gente de fora isso é importante, se vem de fora e o aluno fala alguma besteira o professor não fica queimado, mas o professor tem o resto do ano para dar aulas, até a questão de respeito, pessoas de fora eles respeitam mais. Trazer um doutor um médico da área ajuda. (Daniel/Informática /EMTI)

Mesmo quando houve indicação da ocorrência de uma educação sexual, verificou-se que esta não ocorreu de forma constante:

Foi uma semana ou foi um bimestre que tinha aquele foco, então trouxeram um profissional para conversar com os alunos. (Daniel/ Técnico Informática/ EMTI)

Segundo Furlani (2005) a crítica maior em relação abordagem biológica não reside em sua presença (necessária nas aulas de Ciências e Biologia), mas por enfatizar nas práticas educativas a prevenção das DSTs, HIV/Aids o que está cerceando o exercício ligado a uma educação sexual que não esteja atrelada ao perigo e doenças. O questionamento maior está no modo como é ensinado e não no conteúdo em si.

Dentro do que foi exposto pelos/as professor/as podemos considerar que a abordagem feita em relação à educação sexual está ligada a aspectos da reprodução e prevenção, o que para alguns é considerado como forma de educação e para outros não é suficiente. Fato esse que podemos atribuir a historicidade da abordagem descrita por Furlani (2005) que indica que a educação sexual sempre esteve presente na escola, muitas vezes exclusivamente, nas aulas de Ciências e Biologia.

A seguir os relatos dos/as professores/as que responderam não terem recebido nenhum tipo de educação sexual, apresentando um discurso que não considera ou considera pouco a parte aprendida na Biologia:

Na minha época não me lembro de terem abordado esse tipo de coisa, minha educação foi num colégio adventista, então eles buscavam um pensamento religioso por trás da pedagogia daquele colégio, esse pensamento é que não podia ter relação sexual antes do casamento então eles evitavam esse tipo de situação justamente para que os alunos não pensassem nisso muito cedo.

O ensino médio foi no Estadual, como te disse não vejo mudanças de lá pra cá, como professor e como aluno na época não vejo mudanças, tinha professores que falavam do assunto, mas não tinha nenhuma matéria nem projeto para tratar do assunto, apenas um trabalho na semana cultural, que falava sobre Aids e várias coisas, era só isso, não tem essa instituição de um projeto de si instituir um pensamento correto (Lucas/ Física/ EM).

A gente aprendia muito com os colegas, porque em sala nós não tínhamos. Eu estudei em colégio de freiras, era outra realidade, como fui criada pelos meus avós era tudo muito certinho, aprendia mesmo conversando com colegas. Na escola, a não ser quando estudava em Ciência o corpo humano tirando isso não (Maria/ Sociologia/ EMTSI).

Nesses relatos identificamos que esta educação sexual foi insuficiente ,e, muitas vezes, a única forma que a escola trabalhou o assunto. Nos últimos relatos percebemos, todavia, a presença de uma outra abordagem dividindo o espaço da educação sexual biológica-higienista a abordagem religiosa.

5.1.2 Abordagem Religiosa

Segundo Furlani (2008) a abordagem da educação sexual religiosa radical caracteriza-se pelo apego às interpretações literais da bíblia, discurso religioso que é usado como “verdade incontestável” acerca da sexualidade “normal”, que regula a vida sexual dos jovens e dos casais, pregando a castidade. O sexo é algo a ser feito com o intuito de reprodução e práticas homoafetivas são consideradas como pecado.

Nas falas dos/as professores/as anteriormente expostas prevaleceu que eles não receberam educação sexual, pois estavam submetidos a escolas religiosas (atravessados por dogmas) nas quais, de forma geral não tratavam diretamente sobre o tema. Os entrevistados, no entanto, não se dão conta que esta maneira de trabalhar a sexualidade também faz parte de um processo educativo.

O relato do professor Pedro (Informática/ EMTI) expõe que sua família é cristã e a sua concepção sobre educação sexual fez-se em torno de princípios bíblicos, o que marca fortemente o significado de educação sexual e de sexualidade. Em sua resposta, enfatiza os valores de uma educação com princípios religiosos como sendo a esperada por ele. Seu discurso apresenta a sexualidade como uma orientação, mas essa deve ser pautada por princípios cristãos.

Eu já nasci no meio cristão, desde criança já convivi com orientação dentro dos princípios bíblicos, questão homem/mulher, sobre a questão do homossexualismo, então eu cresci dentro de um lar seguindo os preceitos da bíblia. Hoje não tem nada que seja voltado para isso, talvez quem tenha as aulas um pouco voltadas para isso são os professores de sociologia, conversam um pouco sobre a orientação sexual, mas se estivesse em meu poder eu estabeleceria os padrões bíblicos sobre a orientação sexual, lógico sem forçar a nada sem ter aquela coisa extremista. Tem muitos países que é assim até em Uganda agora eles tentaram aprovar uma lei para ter pena de morte para os homossexuais, isso já é extremismo demais porque na verdade eles também são seres humanos livres para fazer suas escolhas, eles chegaram essa conclusão por um tipo de orientação diferente que a religião pregou (Pedro/ Informática/ EMTI).

Percebemos no relato pontos que merecem ser destacados: o discurso religioso como incontestável, a homossexualidade percebida como desvio que pode ser curado e a manutenção de papéis sociais estereotipados, homem e mulher.

Tais questões também são apontadas por Furlani (2005) salientando que no Brasil há uma forte atuação tanto das igrejas evangélicas como de algumas vertentes que apelam para o fundamentalismo católico. As discussões em torno da sexualidade são um ponto comum entre as diversas religiões, sempre no intuito de estabelecer regras e controle sobre a sexualidade, com maior intensidade nos jovens, mas não unicamente. Alguns exemplos podem ser observados nos *slogans* de igrejas. “Castidade! Deus quer, você consegue e Quem ama espera”.

Essa abordagem apresenta também em seu âmago o discurso da verdade como indicado por Foucault (1988), em que o mecanismo de vigilância está subentendido nas pessoas sob o signo da confissão e a pureza do corpo é ligada à pureza da alma, o sexo é visto como algo a ser controlado até mesmo dentro do casamento e as manifestações de desejos são reprimidas.

Durante a permanência na escola para a pesquisa essa abordagem foi perceptível no trabalho desenvolvido com a turma da 7ª série. Em determinado momento em que se começou a discutir o significado de alguns termos (homofobia; xenofobia, sexismo; misoginia, entre outros), uma das alunas se retirou da sala com a permissão da professora e da pedagoga. Posteriormente informou-se a justificativa de sua saída por ser de uma religião específica não teria a “permissão” dos pais para ficar ali discutindo sexualidade.

Ao término da atividade foi solicitado pela pedagoga e professora que os/as alunos/as entregassem as folhas que continham as questões, justificando-se que era para evitar maiores problemas, pois consideraram que os/as alunos/as ainda não tinham maturidade para aquela

abordagem, indicando que nas oitavas séries o aproveitamento seria melhor.

O que se analisou no entanto, foi que o olhar da pedagoga se concentrou no fato de uma aluna ter se retirado da sala, e como isso poderia ocasionar alguma polêmica com os pais ou mães daqueles/as alunos/as que ali permaneceram. Esse foi um problema enfrentado nessa ocasião, todavia ao que parece a escola constantemente depara-se com essas questões, evidenciando existir um temor ou medo de discutir alguns temas, ocasionando silenciamento como resposta.

A proposta de realizar uma palestra partiu da pedagoga, indicando a necessidade de realizar um trabalho em relação à sexualidade na escola, entretanto num segundo momento é repensada, no intuito de não acarretar complicações. Essa situação possibilitou observar na prática os conflitos que habitam o ambiente escolar. A proposta de uma educação que venha a contemplar as diferenças ainda encontra resistências sendo influenciadas por questões familiares, religiosas e morais, que interferem na discussão de sexualidade no ambiente escolar delimitando qual abordagem, o que pode ser discutido, como e em que momento.

5.1.3 Abordagem Moral Tradicionalista

Somando a essa abordagem (religiosa radical), outra abordagem descrita por Furlani (2008), é a da educação sexual moral tradicionalista, atrelada a princípios da moral tradicional e que tem como principal lema a abstinência sexual, pregando-se a completa privação de relações sexuais como o único jeito de prevenção das DSTs, HIV/Aids e gravidez na adolescência. A família, nessa abordagem, seria a principal responsável pela educação sexual. A privação de informação é uma das suas consequências, pois não discute com os jovens os métodos de prevenção, e estimula a discriminação baseada no sexo, orientação sexual, estado civil.

Segundo Furlani (2005) essa abordagem prega que é de competência da família a educação sexual, estando também baseada no desencorajamento do controle reprodutivo, por meio de métodos contraceptivos e permeada fortemente pela homofobia.

Reportando-se a um dos relatos podemos identificar essa presença e interferência da família na escola nos moldes dessa abordagem. Furlani (2005) quando a descreve enfatiza o forte

apego à abstinência e a frequência quanto à aparição de argumentos contrários a qualquer tentativa de inserir métodos que promovam o sexo seguro.

O professor João (Química/ EMTS) relata situação em que uma mãe procurou a escola, motivada pelo fato da filha estar recebendo orientações sobre gravidez, pois na visão dessa mãe, esta não teria maturidade para receber tal informação. Segundo ele, sua atitude foi levar a mãe para dar uma volta na escola. Enquanto caminhava mostrou duas alunas do primeiro ano do ensino médio grávidas. Ao ser interrogada sobre o ano que a filha estava, a mãe respondeu que a aluna cursava o segundo ano. O professor continuou questionando se a reclamação dizia respeito à escola não ter trabalhado com a temática da gravidez antes, na sétima ou oitava série, questão que acabou ficando sem resposta. .

Nessa situação o docente aponta sua preocupação com a gravidez na adolescência, e a questão da família que procura a escola quando observa que o tema educação sexual está sendo abordado.

Tanto nesse caso como no anterior, a família tem um papel importante, seja quando se faz ausente ou presente, pois influencia no andamento das atividades escolares, particularmente no que se refere à implementação ou continuidade de ações referentes à educação sexual.

5.1.4 Abordagem Terapêutica

A próxima abordagem descrita por Furlani (2008) é a abordagem da educação sexual terapêutica voltada ao caráter psicológico do sujeito. Essa busca “causas” explicativas para as vivências sexuais consideradas “anormais” ou para “problemas sexuais” prometendo a “cura”. Apresentam conclusões simplistas e imediatistas, genéricas e universais para os fenômenos da vida sexual e as manifestações de sexualidade são vistas como problemática ao indivíduo ofertando uma espécie de cura ao problema.

A autora observa que a homossexualidade é a maior preocupação dessa abordagem, sendo os meninos os que mais sofrem discriminação. Por meio tanto de métodos terapêuticos voltados a psicologia como em religiões é evocado uma possível cura a esses sujeitos.

Para o professor Pedro, pessoas que tem orientação sexual homossexual podem voltar a ser heterossexuais com a ajuda da igreja:

O problema em ser homossexual não está na pessoa em si, e sim no engano que o diabo pregou dentro dela. A raiz do inimigo que fez com que a pessoa se sentisse desse jeito, se sentisse homossexual.

Tem muita gente que prega o homossexualismo. A cantora Lady Gaga, vou citar como exemplo ela prega muito o homossexualismo.

Você observa nesse último clipe dela Judas ela é totalmente anticristã anti Deus. Resumindo a Lady Gaga deixa a imagem como se Deus odiasse as pessoas, isso cria na verdade um afastamento, se você tem na idéia uma pessoa que te odeia, é natural do ser humano rejeitar essa pessoa, então quanto mais afastado de Deus ele fica mais condenado e pior a pessoa vai ficar e a gente precisa na verdade de Deus (Pedro/ Informática/ EMTI).

Vale destacar que o vídeo clipe musical da Cantora Lady Gaga, Judas, lançado nos Estados Unidos no dia 5 de maio de 2011, segundo *single* do álbum *Born This Way*. O clipe começa com Lady Gaga vestida de roqueira na garupa da moto daquele que interpreta Jesus. Na cena seguinte, a cantora, apenas de roupas íntimas vermelhas e uma capa da mesma cor, faz uma coreografia sensual na praça de um vilarejo. Depois, vai a uma festa "*underground*" em uma boate chamada "*Electro Chapel*". Vestida de roqueira dos pés à cabeça. Enquanto Jesus abençoa seus discípulos, e Gaga é uma delas, Judas aparece. O vídeo se encerra com Lady Gaga vestida de Maria Madalena, sendo apedrejada em praça pública.

Segundo o Jornal do Brasil esse vídeo teve uma grande repercussão principalmente nas comunidades católicas. Em defesa a coreógrafa Laurieann Gibson, explicou: "claro que há um choque de valores. Mas, principalmente, é uma história sobre opressão, uma história sobre seguir seu coração e sobre a glória de ser livre".¹⁵

O professor Pedro ao citar uma discussão presente na mídia, e que trouxe para algumas igrejas o tom de desafio e culto ao profano, visto como incentivo ao satanismo, almejou dar exemplos de pessoas e atitudes que corrompem. Apesar de toda a polêmica envolvendo o vídeo, ele não tem nenhuma cena que evidencie orientação sexual homossexual. Pelo contrário, nele há um forte apelo sensual na cantora (figura feminina). Mas o professor cita como uma influência

¹⁵ Jornal do Brasil. disponível em : <http://www.jb.com.br/cultura/noticias/2011/05/05/lady-gaga-ameaca-judas-com-revolver-de-batom-em-novo-clipe-veja/> último acesso fevereiro de 2012.

que afasta as pessoas de Deus, transmitindo imagem que ofende a sua representação sagrada. Para esse professor estar mais perto de Deus pode livrar as pessoas da homossexualidade.

Eu conheço vários exemplos. Como as pessoas comentam, ex-gay, ex-homossexual. Dentro da nossa comunidade tem um exemplo. Sem forçar nada, não falamos para ele que deveria mudar. Simplesmente aceitamos ele, não discriminamos ele, pois é uma pessoa totalmente normal. E dentro da experiência que ele começou a ter com Deus, lendo a bíblia ele mesmo tomou a decisão, ele viu o que estava fazendo de errado, não por ser homossexual, mas por algumas práticas, hoje ele está quase casando (com uma mulher) (Pedro/ Informática/ EMTI).

Esse relato corrobora com Furlani (2005) ao referir-se sobre a possibilidade de tratamentos terapêuticos para homossexuais. Tal comportamento de acordo com alguns defensores dessa corrente, poderia ser causado por fatores como possessão demoníaca em que deve haver a busca por transformações em áreas da vida que leve a cura das dificuldades emocionais. A ajuda espiritual também pode funcionar, carregando a crença de que ninguém nasce homossexual, portanto pode ser revertido. Existe uma percepção de que existe cura e nesse sentido, a homossexualidade é percebida como doença, questão bastante perigosa e que pode ocasionar preconceito e discriminação¹⁶.

Ao explorar a questão da orientação sexual homossexual e como ela está presente na educação sexual escolar constata-se que o assunto não é tranquilo e nem tão pouco discutido. A data de realização da pesquisa coincidiu com o caso que erroneamente foi chamado de “Kit Gay”¹⁷ e toda a polêmica que envolveu a questão. Os/as professores/as estavam acompanhando a discussão do fato pela mídia, e em muitos casos a questão da orientação sexual aparecia durante a entrevista, sem que nenhuma pergunta específica fosse feita. .

Mesmo aparecendo com frequência durante os relatos, percebeu-se que o tema ainda é pouco explorado, sendo citado com maior espontaneidade quando questionado se os/as professores/as presenciaram situações de discriminação e preconceito envolvendo a sexualidade dos/as alunos/as.

¹⁶ Vale Lembrar que a homossexualidade deixou de ser considerada uma doença desde a década de 70 e em 1990 a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou-a da lista de doenças mentais, nesse episódio o radical “ismo”, terminologia comumente usada para designar doenças, foi substituído pelo “lidade”.

¹⁷ O que ficou conhecido erroneamente como Kit gay (por uma polêmica que envolveu mídia, comunidades religiosas, políticas pela não concordância do conteúdo apresentado no material) é um material que trata da diversidade sexual na escola, composto por uma cartilha e três vídeos que foram produzidos por uma ONG com verba do MEC/SECAD, no intuito de atenuar preconceitos em relação a homofobia, lesbofobia, transfobia, e todos os preconceitos em relação a orientação sexual.

Weeks (2001) aponta para o fato de o sujeito homossexual ter sido fabricado a partir do século XIX, isso significa que a homossexualidade existia, mas o sujeito homossexual não, essa construção serviria para o conhecimento de um “terceiro sexo” com o intuito de expor as necessidades distintas das pessoas, contudo não foi isso que ocorreu, pois a “construção da categoria sexológica e psicológica do “homossexual” pelos cientistas sexuais do final do século XIX foi uma tentativa de definir as leis naturais que explicavam o que era usualmente visto como patologia. (WEEKS, 2001. p.68). A abordagem terapêutica dá ênfase no “tratamento individual do preconceito e da discriminação [...] e deixa intocada as categorias pelas quais os homossexuais tem sido definida historicamente e socialmente, como uma forma anormal da sexualidade” (SILVA, 2005, p.108).

Foi possível perceber na fala dos/as professores/as que o tema homossexualidade é um assunto que não é discutido na escola, a não ser em ocasiões extremas de preconceito e/ou discriminação.

De manhã temos um aluno do primeiro ano que ele é assumido, ele é gay, então a piada se incomoda muito com ele. Existe muito preconceito, chegamos a trocar ele de sala, para tirá-lo um pouquinho daquele ambiente. Parei (a aula) conversei vocês têm que aceitar é uma opção da pessoa vocês não pode simplesmente ignorar a pessoa, ela não está fazendo nada de mal para vocês, está vivendo a vida dele, é extrovertido, é o modo dele. Foi bom até interessante ter essa parada para conversar, ele também se sentiu bem melhor, mais acolhido pela turma (Ana/ Matemática/ EM).

No caso relatado pela professora Ana ficou bem claro que a turma discriminava o aluno por sua orientação sexual e pelo seu comportamento. A professora chama os alunos para uma conversa e ao final diz que ele se sentiu bem mais acolhido, contudo a ação que ficou marcada foi a de tirar o aluno considerado como problema da sala de aula. Embora tenha realizado uma conversa que apresenta-se como desabafo momentâneo, a atitude que fica marcada é a de que tais questões se resolvem, quando aquele que é considerado diferente dos demais é retirado, restabelecendo uma suposta “normalidade”.

Sobre esse aspecto Louro (2003) relata que quando a escola se depara com choques e desafios ela incorpora atitudes que pareçam mais prudentes, pois busca certeza e pontos de estabilidade no intuito de dar um sentido permanente e universal a ação, alertando que esse posicionamento pode significar imobilidade.

No relato das professoras do secretariado existem dois alunos homossexuais, um se veste

de mulher, usa maquiagem e é “bem resolvido”, seu comportamento é extravagante na personalidade, e não em relação ao comportamento sexual. Nesse caso não é apontado como sendo um problema, pois há um bom relacionamento com a turma. No entanto a fato da turma ser majoritariamente feminina e ele assumir um comportamento feminino não parece ser um problema, pois existe a tendência de meninos com orientação sexual homossexual se aproximar mais das meninas no ambiente escolar.

As três abordagens acima descritas (religiosa radical, moral tradicional, terapêutica) ficam de certo modo fragmentadas se observadas separadamente, pois muitas vezes uma se confunde com a outra. E cada qual apresenta características similares que as aproxima. Para Furlani (2005) essas abordagens fazem parte de um processo de controle sobre a permissividade sexual que tomou força a partir dos anos 1970 e 1980, com a emergência de movimentos sociais feministas (lutando por direitos sexuais e reprodutivos) e LGBT, que representavam ameaça à determinados valores familiares, religiosos e a heterossexualidade normativa.

Weeks (2001) ao considerar tais posicionamentos frente à sexualidade descreve a abordagem como absolutista, uma vez que essa se mostra em regimes que privilegiam a falta de diálogo e a pouca informação e o maior controle sobre a sexualidade.

A crise sobre o(s) significado(s) da sexualidade tem, então, acentuado o problema sobre como devemos regulá-la e controlá-la. Aquilo que acreditamos que o sexo é, ou o que ele deveria ser, estrutura nossa resposta a essa questão. É difícil separar os significados particulares que damos à sexualidade das formas de controle que defendemos. Se consideramos o sexo como perigoso, perturbador e fundamentalmente anti-social, então estaremos mais dispostos a adotar posições morais que propõem um controle autoritário e rígido. A isso eu chamo de abordagem absolutista. (WEEKS, 2001, p. 74)

Essas abordagens (religiosa radical, moral tradicional, terapêutica) encontram-se no mesmo viés de discussão que o autor coloca, pois são marcantes os traços de regulação que apresentam, e que “historicamente somos herdeiros da tradição absolutista. Ela supõe que as forças perturbadoras do sexo podem ser controladas por uma moralidade muito cristalinamente definida, uma moralidade inscrita em instituições sociais: o casamento, a heterossexualidade, a vida familiar e a monogamia” (WEEKS, 2001, p.75).

Elas ainda tem em seu âmago o discurso da verdade como indicado por Foucault (1988), vendo o sexo como algo a ser controlado até mesmo dentro do casamento e as manifestações de desejos são reprimidas. Nessas abordagens os sujeitos homossexuais são vistos como anormais,

desviantes ou possuídos. A ênfase que se dá nelas é atribuída ao indivíduo como problemático, portanto esse deve ter um tratamento individual que leva ao preconceito e a discriminação.

Ações desenvolvidas no contexto escolar revelam-se particularmente perigosas para os sujeitos inseridos nesse processo, sejam eles alunos/as, professores/as enfim toda comunidade escolar, pois muitas vezes revelam discriminação e intolerância.

O contraponto dessa visão absolutista está presente nas próximas quatro abordagens.

5.1.5 A abordagem de educação sexual *queer*

A **abordagem da educação sexual *queer***, descrita por Furlani (2008) deriva de uma corrente teórica ligada a um grupo de intelectuais que passa a utilizar o termo por volta dos anos 1990, para descrever suas perspectivas teóricas. A perspectiva *queer* só é compreendida se colocada dentro de um quadro mais amplo do pós – estruturalismo (LOURO, 2004, p. 38-40).

Ao propor esse posicionamento para a educação considera-se que não há identidades fixas evidenciadas como normais, pois rejeita qualquer forma de normatividade recusando significados que carreguem consigo estereótipos. Assim identidades dos sujeitos sexuais e de gênero seriam inseridas no ambiente educacional sem julgamentos.

Ao não eleger categorias ela vai além do conhecimento adquirido e propõe a construção de uma nova forma de olhar para as dimensões da sexualidade, abandonando o modelo binário, homem e mulher e a heteronormatividade. “Nesse sentido parece-me que talvez o primeiro aspecto de uma pedagogia *queer* escolar consista na crítica desconstrutiva da educação dominante que apresenta a heterossexualidade como identidade hegemônica, compulsória e incontestável.” (FURLANI, 2005, p. 240)

O reconhecimento da principal representante da teoria *queer* no Brasil Guacira Lopes Louro de que essa abordagem causa certo desconforto referente à sua aceitação, pois questiona modelos pré estabelecidos de sexualidade e desestabiliza conceitos já enraizados. Segundo Louro (2004) a teoria *queer* pretende que sejam feitas rupturas epistemológicas. As/os teóricas/os desejam provocar outros jeitos de conhecer e outros alvos do conhecimento.

Em entrevista a Representante da SEED relata que o posicionamento teórico adotado nas Diretrizes de Educação Sexual escritas pela SEED em parceria com a UFPR tem esse viés.

Nossas diretrizes não é bem uma diretriz, porque partimos do princípio epistemológico do pós-estruturalismo. Não cita um caminho, dá alguns princípios e instrumentos. O que e como cada professor/a vai trabalhar é de cada um. Nosso material é aberto no sentido de não dar receita de bolo, mas é fechado na concepção epistemológica (Representante SEED).

A educação voltada para a teoria *queer* está sendo pensada e adotada pela SEED, como ficou evidenciada na fala da Representante. Contudo persiste a interrogação se escola está preparada para pensar *queer*?

5.1.6 As abordagem da educação sexual emancipatória, dos direitos humanos e direitos sexuais

A abordagem da educação sexual emancipatória prevê os meios para que os sujeitos criem seus próprios mecanismos emancipatórios, atrelado ao conhecimento do “eu” e ao esclarecimento (consciência) que remeterá à liberdade de escolha, adotando ainda a Declaração dos Direitos Sexuais como um caminho eficaz.

Essa abordagem deriva da corrente de pensamento histórico-crítica que tem como inspiração o marxismo, cujos principais representantes [...]“no Brasil são Dermeval SAVIANE (1943-), Moacir GODOTTI (1941-) e Paulo FREIRE (1921-1997)”[...]. Essa corrente de pensamento foi muito importante, pois “no Brasil a teoria crítica buscou resgatar a concepção materialista da história (transformar a realidade e as mentalidades) utilizando, para isso a dimensão cultural” (FURLANI, 2009, p.45).

Segundo Silva (2005) a teoria crítica deixou um grande legado para a educação que é de considerar os poderes econômicos como forma de dominação de classe, situando algumas formas de dominação mais perigosas e intensas do que outras.

A abordagem da educação sexual dos Direitos Humanos problematiza, explicita e tenta desconstruir representações negativas socialmente impostas aos sujeitos e identidades excluídas (por classe, raça/etnia, sexo, gênero, sexualidade, orientação sexual, regionalidade). Vinculada a

Declaração Universal dos Direitos Humanos assume comprometimento político por uma sociedade melhor, com menos desigualdade;

A abordagem da educação sexual dos Direitos Sexuais vê a sexualidade como parte integral de todo ser humano e os Direitos Sexuais são Direitos Humanos fundamentais baseados na liberdade, dignidade e igualdade de todos. Estão contidos dentro dele: direito à liberdade sexual; à autonomia sexual, integridade sexual e a segurança do corpo sexual; privacidade sexual; justiça sexual; prazer sexual; a expressão sexual emocional; a livre parceria; fazer escolhas reprodutivas livres e responsáveis; informação baseada na informação científica; educação sexual integral; atenção à saúde sexual. Essa abordagem ainda apresenta as causas dos Direitos Sexuais das mulheres, que traz a questão do gênero para a discussão, dos/as LGBTs que tentam alterar o contexto social que promove a exclusão e da infância e adolescência.

As abordagens referentes aos Direitos Humanos, aos direitos Sexuais e a emancipatória representam uma postura diferente frente à educação sexual na escola, pois ambas adotam a liberdade de escolha dos sujeitos, bem como seus limites visando o melhor convívio em sociedade. Em relação à educação sexual podem ser consideradas como um campo não apenas de produção ou reprodução, mas de contestação e resistência articuladas com políticas públicas que visem minimizar e combater desigualdades sociais.

Nas entrevistas essas abordagens apareceram quando nos reportamos aos avanços observados pelos/as professores/as em relação à educação sexual que presenciaram agora em contraponto com sua fase escolar. Dezesete professores/as , 3 homens e 14 mulheres (todas as pesquisadas) disseram que ocorreram mudanças, tais como: alterações nas formas de abordagem e no comportamento tanto do/a aluno/a como do/a professor/a; maior liberdade; maior abertura para perguntar e falar; menos vergonha; mudanças de costumes e valores; liberdade para demonstrar prazer; acesso a meios de comunicação; maior e melhor informação; mudanças no âmbito familiar.

Contudo em relação às falas dos/as professores/as, estas não dizem respeito apenas a mudanças positivas, algumas contribuem negativamente para qualquer tipo de avanço na educação sexual na escola: mudanças no âmbito familiar; muita informação recebida e pouco discernimento; distorção de valores; perda de valores familiares; acesso descontrolado às tecnologias; liberdade demais para demonstrar prazer.

As mudanças são atribuídas à sociedade, porém refletidas na escola. Mesmo que o/a

professora/o não esteja disposto/a a inserir a temática corriqueiramente ela está ali presente:

Vejo sim, os professores mesmo que eles não queiram eles tem que se adaptar ao novo sistema familiar, porque você vê a realidade dos alunos a questão das drogas a prostituição, a internet é uma questão que é utilizada muitas vezes pelos adolescentes de forma errada. Então se não há uma orientação é como tapar o Sol com a peneira é não querer viver a realidade que está ai pra ser vivida. Então tem que ter essa orientação, não vejo porque não ter, acho primordial.(Ester/ História/ EMTS)

Nesse relato a professora enfatiza as mudanças em torno do social, e apresenta outras realidades que são colocadas e necessitam de orientação, desse modo o/a professor/a deve adaptar-se a esse novo contexto e saber lidar com determinadas situações. Essa postura enfatiza não apenas o desejo do professor/a em lecionar, mas a necessidade gerada pela demanda que está ligada a uma ordem maior das coisas.

A professora Laís ao falar das mudanças refere-se à maior liberdade que as pessoas tem atualmente para expressar sua orientação sexual.

As pessoas estão mais livres para demonstrar o que elas querem, ter o prazer delas, antigamente não era tão livre assim. As pessoas às vezes sentiam uma coisa ou outra por pessoas do mesmo sexo, o que acontecia? Ficava com aquilo reprimido isso não é legal para ninguém. Essa mudança teve e foi positiva, mas sempre com aquela preocupação existem os valores, as pessoas tem que se respeitar, respeitar o direito da outra isso também está um pouco distorcido (Laís/ Biologia/ EMTS).

Em seu relato expõem-se duas vertentes, a de direitos que trouxeram mudanças e a preocupação em relação a como isso está sendo empregado e usado, demonstrando os limites de uma educação sexual na escola. Segundo Furlani (2005) a educação sexual voltada para os Direitos Humanos fala, explicita, problematiza e desconstrói identidades que historicamente foram conhecidas como excluídas.

O fato de serem observadas mudanças mostra que existe a possibilidade de inserção de novos conceitos para a educação sexual, mas ainda não vai de encontro totalmente com essas abordagens, pois constituem caminhos traçados como certos buscando certezas.

As oito abordagens embora colocadas separadamente podem em diversas situações estar entrelaçadas e assumir posicionamentos ora de uma ora de outra dependendo da circunstância, embora cada uma tenha sua própria forma de concepção.

A educação sexual contemporânea explicita essas múltiplas formas de organização de enunciados constitutivos de seu objeto pedagógico num processo que não é homogêneo. Ao contrário é marcado por rupturas e divergências, por discordâncias teóricas e políticas, assim como é possível verificar entre certas abordagens, interfaces e convergências. (FURLANI, 2008, p. 18)

Olhar para esse cenário de educação sexual nos remete a um ambiente que de alguma maneira lida com a sexualidade e suas diversas abordagens, às vezes em caráter reprodutor de antigas tradições, em outros momentos com abordagens mais recentes e de caráter mais compreensivo. Podemos perceber que a preocupação com a educação sexual existe e sempre existiu de acordo com as necessidades do momento e da época, contudo a sexualidade no ambiente escolar ainda enfrenta tabus e resistências que tem origens bem enraizadas e ela caminha a passos curtos quando pensamos em uma educação que contemple os vários sujeitos, tendo muito que avançar no ambiente escolar, pois ainda há um processo muito forte dentro da escola de reprodução de modelos autoritários e preconceituosos o que contribuiu para que questões referentes as relações de gênero continuem naturalizadas e a sexualidade institucionalizada.

Dispomos de pouca informação sobre as formas como as escolas brasileiras conduzem suas aulas ou atividades ligadas à educação sexual. Mas é possível supor, pelos livros e materiais didáticos disponíveis no mercado, pelas indagações de professoras e professores, pelas reportagens e programas da mídia, que essa ainda é uma área onde todos/as se movimentam com extrema cautela e com muitos receios, onde a regra é buscar refugio no “científico” (que traduzido, neste caso, por um estrito biologismo), evitando a contextualização social e cultural das questões (LOURO, 2004, p.132-133).

A autora mostra um contexto em que existe pouca informação acerca de educação sexual. Embora haja trabalhos que envolvam essa questão percebemos que o cientificismo e o biologismo ainda permanecem em predominância no ambiente escolar.

Ha uma crescente produção literária brasileira nos últimos dez anos que adota um referencial voltado para a discussão mais ampla da Educação Sexual. Parcerias entre universidades, escolas e o Governo Federal fizeram aumentar o número tanto de formação para professores/as e alunos/as, como a produção de material que transita em um outro viés, voltado para a discussão da educação sexual mais ampla e que adota um referencial de corpo, sexo, gênero, diversidade sexual além do caráter biológico. Alguns exemplos são os cursos de formação de professores/as ofertados em diversas regiões do país.: a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), realizou dois cursos, em 2008 e 2010, tendo como objetivo

sensibilizar docentes sobre a discussão de gênero e sexualidade, buscando assim a promoção dos direitos sexuais e reprodutivos, a defesa da igualdade de gênero e da diversidade sexual.. A Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMT), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG) e outras tantas que contaram com o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação (SECAD/MEC) também contribuíram para o crescimento de conhecimento nesse campo, ofertando para a comunidade cursos no mesmo sentido. .

Salientamos que o debate em relação à educação sexual não se esgota em uma exposição de modelos, pois requer que haja mudanças significativas, implementando uma educação sexual que contemple os sujeitos em sua totalidade,, e nessa perspectiva, alterações no currículo constituem algo relevante na busca da transformação da escola e de suas relações com os sujeitos que dela fazem parte.

A escola hoje não pode simplesmente querer ‘transmitir os conhecimentos sistematizados, historicamente, pela humanidade’ – até porque, como esses conhecimentos foram construídos em relação desiguais de poder, eles, certamente, não incluem todos os sujeitos humanos, nem tampouco são conhecimentos representativos de todas as identidades culturais. A escola precisa incluir na sua agenda pedagógica a multiplicidade cultural, os saberes populares advindos de movimentos sociais e os saberes advindos das experiências subjetivas dos sujeitos. A educação sexual deve considerar a diferença como produtiva para a vida social (FURLANI, 2008, p.48).

Segundo Débora Britzman (2001) a educação sexual ocupa um espaço onde se trabalha os corpos não só das crianças e dos/as adolescentes, mas das/os professoras/es também. Busca-se a pedagogia da produção de uma suposta normalidade que se tornou essencial e serviu de base para o movimento higienista.

5.2 CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE

Aliás, na escola toda, quem aceitasse ganhar um abraço da Maísa ganhava também um poema. Ela sempre tinha um poema para dar asas nos outros. A Maísa dizia que dar asa nas pessoas é reconhecer o que cada uma delas tem de mais bonito e mágico. Bem, a verdade é que nem todo mundo na escola dava asa para a Maísa. Algumas pessoas costumavam dizer que ela precisava parar com aquela mania de dar asa para os outros, que ela deveria ter os pés no chão e que, na realidade, a Maísa não era uma boa

professora, porque não preparava os alunos para o futuro. (VASSALO, 2010)

Tomas Tadeu da Silva (2005, p.15) ao expor sua teoria do currículo, apresenta-o como critérios de seleção que justifiquem certos posicionamentos teóricos. Para o autor currículo é sempre resultado de uma seleção que está presente em um universo amplo de conhecimento e saberes em que seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. Ele prossegue na formulação apontando que quando discuti-se o currículo pensa-se apenas no conhecimento, esquecendo que o conhecimento está envolvido com aquilo que somos e nos tornamos, “talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. E sobre essa questão, pois, se concentram também as teorias do currículo”.

Nessa pesquisa podemos perceber que algumas vezes há dificuldade por parte dos/as professores/as em trabalhar em uma perspectiva de currículo que não esteja claramente apontada, definindo o que se deve trabalhar. O caso ocorrido com a professora Vera (Biologia /EM) evidencia essa questão. A professora quando questionada sobre a educação sexual assumiu o desconhecimento sobre o tema:.

Nunca pensei o que é educação sexual. Não tenho uma resposta pronta sobre isso. Eu não tenho uma definição do que seja educação sexual e nem como trabalhar isso, em que momento ou como seria trabalhado, fica difícil. (Vera/ Biologia/ EM)

A professora Vera insistiu muito para que fosse apresentada uma definição, pois enfatizou que esses assuntos, DST e HIV/Aids já fazem parte dos conteúdos destinados a sua disciplina, mostrando-se ansiosa na busca de uma explicação e uma definição inicial sobre educação sexual.

Sem definir o que é educação sexual fica difícil. Isso está dentro do meu currículo, dentro dos meus conteúdos, dentro da biologia em que é trabalhado os conceitos de prevenção, de doenças. Está dentro do currículo, é parte do conteúdo, quando se trabalha bactéria se trabalha as doenças sexualmente transmissíveis (Vera/ Biologia/ EM).

Observa-se a força que o discurso curricular tem dentro do ambiente escolar, o que faz parte do currículo é trabalhado o que não está explícito não é inserido. O relato também

demonstra como a Biologia tem evidenciado no conteúdo a abordagem biológica da educação sexual, que fala sobre prevenção e doenças (a sexualidade vista sob o signo do risco) e não destaca outras dimensões.

Nesse sentido destaca-se que para Silva (2005) a concepção de currículo nas teorias pós-estruturalistas é uma relação de poder, pois “selecionar é uma operação de poder”. A argumentação está reforçada pelo relato da professora que compreende-se está enraizada dentro de um movimento antigo que visa a higienização da população.

Tal seleção busca garantir o consenso e a hegemonia, uma vez que as concepções tradicionais sobre o currículo, que se pretendem como neutras, científicas, desinteressadas se diferenciam da abordagem crítica e pós-crítica, pois essas salientam que nenhuma abordagem é neutra, científica ou desinteressada, mas está inevitavelmente implicada em relações de poder.

É nessa abordagem crítica e pós-crítica que nos inserimos na discussão de gênero e sexualidade no currículo e no contexto escolar, embora reconhecido que mesmo não formalmente essas relações já se firmavam como parte do chamado currículo oculto que:

Numa perspectiva mais ampla, apreende-se, através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como por exemplo, aqueles ligados à nacionalidade. Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou de raça, apreende-se, no currículo oculto, como ser homem ou ser mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia (SILVA, 2005, p.79).

As relações entre escola e currículos (no plural) foram influenciadas pela teoria crítica que deu força política à problematização da divisão de classes. Seguindo esse movimento outros começaram a questionar o conteúdo presente nas escolas e suas formas de abordagem.

Louro (2003) aponta que nos anos 60 há uma emergência dos movimentos sociais, principalmente feminista e negro que questionam a posição do homem branco, heterossexual e classe alta que eram o centro da ciência e da política, questionando com isso o caráter cultural, científico, artístico e estético trazendo o reconhecimento de novas identidades culturais reconhecendo a cultura como complexa e múltipla. Contudo a escola continua caminhando com modelos heteronormativos o que faz com que o afastamento do padrão seja colocado como excêntrico e/ou desviado. “Portanto o centro homem branco, heterossexual deve ser uma identidade sólida, permanente uma identidade confiável” (LOURO, 2003, p.47). O excêntrico por sua vez se refere aquele que está fora do centro, apresenta comportamentos e atitudes desviantes,

esquisito, extravagante.

Furlani (2008) expõe as contribuições que os movimentos sociais trouxeram para a escola tanto para a construção do currículo como para um panorama de educação sexual. São eles: movimento de mulheres e movimentos feministas; movimentos LGBTTTT; os movimentos de negras, negros e populações quilombolas; os movimentos de populações indígenas; os movimentos de trabalhadores/as rurais e sem-terra; o surgimento de redes de solidariedade advindas do HIV/Aids; os movimentos ecológicos; os movimentos pró-criança e adolescente; os movimentos étnicos; os movimentos pacifistas e antibelicistas.

Esses movimentos sociais foram fundamentais não apenas para explicitarem as diferenças e as desigualdades, mas para marcarem a contestação e a resistência aos modelos excludentes, singulares e autoritários, possibilitando aos seus sujeitos demandas próprias da reivindicação e de construção de saberes, sobretudo a partir do ato de “falar de si” – a auto-representação (FURLANI, 2008 a, p.56).

Discutir a educação sexual transversalmente (como propôs os PCNs) ajudaria a ter uma imagem não estereotipada e menos preconceituosa em relação à orientação sexual dos diversos sujeitos. Um caminho apontado por muitos estudiosos do assunto é a utilização de um material didático pedagógico que evidenciasse as diferenças e que estivesse de acordo com a realidade dos/as alunos/as como um todo e não reforçasse o preconceito heteronormativo que exclui a população LGBT e tem na mulher uma imagem limitada ao domínio do doméstico.

Fernando PocaHy, Rosana de Oliveira e Thaís Imperatori (2009) apontam que o silêncio sobre as diversidades nos materiais didáticos não é acidental, ele está ligado às concepções heteronormativa e heterossexistas, que invisibilizam e patologizam outras formas de perceber a sexualidade. e trazem consigo o silêncio sobre a questão, o que é visto de forma negativa, pois mantêm um discurso heteronormativo.

Denunciando com isso o caráter político de assumir posicionamentos a favor da diversidade, que está para além da discussão em inserir ou não os temas nos materiais, mas entra no campo que mexe com toda a estrutura da sociedade, pois a proposta é para uma mudança nos valores que a sociedade tem como certo, pois “a heteronormatividade atua como uma política do silêncio. Ainda quando não cala a diversidade sexual, produz um campo de significações heterossexistas, que deslegitima outros dizeres, outras vozes, outras possibilidades vivenciadas e discursivas sobre a sexualidade e o gênero” (POCAHY; OLIVEIRA; IMPERATORI, 2009,

p.117).

Roger Raupp Rios e Wederson Rufino Santos (2009) ao analisar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) constatam que o tema da diversidade sexual é tratado nos marcos normativos que regulamentam o funcionamento do PNLD, sobretudo na interface entre o arcabouço legal da política e os princípios constitucionais e democráticos. Também evidenciam o silêncio contido nos livros didáticos e argumentam que o silêncio nesse material encontra-se em um primeiro momento na política pública que sustenta a produção do material.

[...]como se pode ver nos documentos que dão o arcabouço legal ao PNLD, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE). 2001, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), de 1997 e 1998, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990, e alguns pareceres do Mec sobre material didático. Essa tendência nos documentos de um reforço de valores sociais e coletivos em detrimento da valorização dos direitos individuais dificulta as negociações sobre o modo como deve ser protegida e valorizada a diversidade sexual nos livros didáticos (RIOS; SANTOS, 2009, p.139)

Weeks (2001) aponta o embate político que a sexualidade assume nos últimos séculos e indica que ao que parece para muitas pessoas o futuro da sociedade está vinculado à sexualidade contemporânea, alimentando uma crise sobre o sentido da sexualidade em nossa cultura e o lugar que destinamos ao sexo em nossas vidas, relacionamentos, sobre a identidade e o prazer, a obrigação e a responsabilidade, e sobre a liberdade de escolha, o que vem questionar os pontos fixos que tínhamos organizados em relação à sexualidade.

Junqueira (2009) também reconhece o embate político da discussão indicando a necessidade de tomar consciência de que o campo da educação é historicamente um espaço disciplinador, normalizador e reproduzidor de desigualdades, necessitando como passo decisivo promover a desestabilização das lógicas e dos compromissos tradicionais próprios de uma política educacional concebida para estar a serviço de poucos. Segundo ele algumas medidas devem ser tomadas para que isso aconteça, tais como:

[...]a problematização radical da produção e do acionamento de seus dispositivos, tais como diretrizes para o sistema de ensino, medidas legislativas e administrativas, discussões e reformas curriculares, formação docente inicial ou continuada, elaboração e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos, modalidades de financiamento da educação, fomento à pesquisa e a divulgação científica, articulações intra e interinstitucionais, cooperação internacional e mecanismos de mobilização social (JUNQUEIRA, 2009, p.162).

Para além dessas medidas,

Uma política pública educacional com propósitos inclusivos deve procurar subverter os valores hegemônicos e as relações de poder que nortearam a edificação de uma escola para poucos. Igualmente, precisa investir no debate dos critérios que habitualmente adotamos para avaliar e classificar o mundo, as coisas, as pessoas e suas atitudes. Por isso, também deve se voltar para a reconstrução dialógica de regras e formas de convívio, além de repensar continuamente os currículos e conceber novas maneiras de ensinar e aprender (JUNQUEIRA, 2009, p.162).

Britzman (2001) considera que a construção do currículo para a educação sexual é pensada de forma que não contempla a necessidade do/a outro/a, pois se desconhece qual é. Ao citar Robert Bastien a autora faz alusão a uma pesquisa apresentada numa conferência sobre HIV/Aids em Genebra, 1998, onde ele sugere que a sexualidade seja pensada de outra forma no currículo, pois afirma que os/as estudantes se sentem pressionados a dar respostas certas, esperadas e não em suas reais dúvidas, pois estão permeados por uma cultura escolar em que há a vinculação do aprendizado com a avaliação. Quando não consegue fugir desse modelo o uso da educação para a sexualidade não traz mudanças, ”além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores/as e estudantes à direções que poderiam se mostrar surpreendentes” (BRITZMAN, 2001, p. 85-86).

Britzman (2001) coloca em discussão “as relações entre curiosidade, liberdade e sexualidade” e interroga sobre a forma de educar para a sexualidade que apresentam um discurso de não incentivar os conhecimentos de vivências sexuais, a julgar pela própria ideia equivocada de algumas morais, de que o ato de falar, investigar, conhecer uma educação ligada à sexualidade estaria gerando o ato de incentivo a sexualidade desregrada, ensinando os/as alunos/as a “fazer sexo”. A autora teoriza que quando se ensina e estimula o conhecimento por meio da liberdade a curiosidade é conseqüência, o que acaba deixando o conhecimento sobre a sexualidade e outras esferas da educação com um olhar diferente, situado na esfera da paixão pelo desconhecido, e a vontade de saber. Ela indica ainda que a literatura, o cinema, a arte e a música são áreas despreocupadas com a estabilização do conhecimento, sendo assim elas atraem o leitor ou leitora a desafiar seus medos e ansiedades.

Meu argumento é de que o currículo da sexualidade deve estar próximo à dinâmica da sexualidade e o cuidado de si. Uma conversa franca não pode ser planejada antecipadamente, pois se tentarmos predizer o que acontecerá estaremos nos

movimentando no terreno da paixão pela ignorância (BRITZMAN, 2001, p.108 -109).

Segundo Silva (2005, p.108) “o currículo tem sido tradicionalmente concebido como um espaço onde se ensina a pensar, onde se transmite o pensamento, onde se aprende o raciocínio e a racionalidade”, impedindo os sujeitos de explorar esse campo. Temas que estão presentes na escola como relações de gênero e sexualidade encontram dificuldades para entrar no currículo e quando entram assumem um caráter informativo, como é o caso da sexualidade e a prevenção das DSTs, HIV/Aids, ligadas ao biológico e/ou reprodutivo.

É a partir da teoria *queer* que as autoras como Débora Britzman, por exemplo, propõe uma pedagogia *queer*. Tal como a teoria *queer*, a pedagogia quer não se limitaria a introduzir questões de sexualidade no currículo ou a reivindicar que o currículo inclui matérias que combatam as atitudes homofóbicas. É claro que uma pedagogia *queer* estimulará que a questão da sexualidade seja seriamente tratada no currículo como uma questão legítima de conhecimento e de identidade (SILVA, 2005, p. 108).

Britzman (2001) reconhece que ao propor esse modelo de educação sexual exige uma postura mais participativa e atuante do/a professor/a, pois necessita o exercício interdisciplinar de conversa entre as diferentes áreas. Questionar se o conteúdo pedagógico aguça a curiosidade dos/as estudantes, e indagar se os/as alunos/as estão preparados/as para uma abordagem que demonstre clareza, mas que não suponha certezas. A autora argumenta que é necessária uma dose de coragem política, pois a amplitude do tema da sexualidade exige.

As proposições da autora apresentam uma questão central para nossa discussão qual é o papel do/a professor/a no processo de educação para a sexualidade, relações de gênero e combate a todas as formas de discriminação presentes no ambiente escolar?

5.3 PROFESSORES FRENTE À SEXUALIDADE

Mas a Maísa só voava porque pegava impulso do chão e ela não entendia essa história de preparar gente para o futuro, não.
No relógio de Maísa, o futuro chegava sempre em um minuto para daqui a pouco. E antes de daqui a pouco, sem pressa nenhuma, ela também dava para a gente aula de despreparo. Afinal, a professora nos explicava que ninguém pode ter surpresas deliciosas com as coisas mais simples da vida se estiver preparado para elas. (VASSALO, 2010)

Os/As professores/as frente à discussão da sexualidade se veem com um pensamento construído por uma prática corporal que atua em um processo silencioso que os/as desestabiliza quando estamos frente a algumas situações antes não pensadas. Logo no início, quando me tornei professora e precisei usar o banheiro no meio de uma aula, eu não tinha a menor ideia do que minhas antecessoras faziam em tais situações. (HOOKS, 2001, p.115). Ou em alguns posicionamentos encontrados nos relatos de alguns/mas docentes.

Se eu tivesse que entrar numa sala de aula e conversar sobre esse assunto, teria que ler, ficaria bastante preocupada e não me sentiria a vontade, não domino esse assunto para explicar (Bela/ Apoio Pedagógico/ EMT).

Bell Hooks (2001) ao inserir a discussão do *eros* e do erotismo no processo pedagógico, visa discutir alguns elementos quando se refere a figura do/a professor/a e essa relação conflituosa com a sexualidade. A autora parte do princípio que professores/as dentro das salas de aulas não abordam questões que falam do prazer de *eros* ou erótico, o que para ela configura-se como a aceitação de uma suposta separação entre corpo e mente. Eros e Erotismo na sala de aula segundo a autora, deve ser compreendido não apenas como forças sexuais.

A compreensão de que *eros* é uma força que intensifica nosso esforço global de auto-realização, de que ele pode fornecer uma base epistemológica que nos permita explicar como conhecemos aquilo que conhecemos, possibilita tanto quanto estudantes a usar tal energia no contexto da sala de aula de forma a revigorar a discussão e estimular a imaginação crítica (HOOKS, 2001, p.118).

Reconhecer então que os/as professores/as assim como seus alunos/as sofreram esse processo de escolarização do corpo, e são frutos de uma educação que não insere as relações de sexualidade como relações ‘naturais’ ao seres humanos, seja ele dotado de qualquer forma de orientação sexual, é um passo importante para reconhecer os limites e os avanços da educação que contempla esses temas.

Na sociedade atual os/as professores/as representam dentro da sala de aula um papel importante, todavia carregam consigo um modo próprio de se vestir, andar, falar e agir mediante a situações conflituosas. Sendo que tudo isso implica em regras de conduta que a sociedade impõe a representação dessa figura, que deve ser símbolo de autoridade e conduta exemplar frente aos alunos. Por sua vez o/a professor/a não deve deixar transparecer seus medos, desejos,

prazeres, o que traria a ele um papel de fragilidade frente os/as estudantes.

O processo de escolarização ganha espaço nas sociedades ocidentais modernas e com o desenvolvimento não só age sobre os alunos, mas age também como os educadores, “isso representou não apenas olhar para as crianças e jovens e pensar sobre as formas de disciplina-los, mas também observar – e disciplinar – aqueles que deveriam ‘fazer’ a formação, ou seja, os professores” (LOURO, 2004, p.91).

Indicando algumas representações a qual o educador deveria corresponder

Portanto, as representações de professores e professoras dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a esse grupo. Como formas culturais de nós referimos aos sujeitos (e a nós mesmos), as representações nos dão sentido e certamente se transforma e se distingue – histórica e socialmente(LOURO, 2004, p.98).

Nesse sentido considerar que o educador e educadora estão em constante conflito com eles mesmo é de fundamental importância para perceber como é o seu desenvolvimento e como o processo de escolarização os atinge, pois esse/as além de pertencerem agora ao grupo daqueles que devem agir para disciplinar, já fizeram parte do grupo que foi disciplinado.

De um ponto de vista emocional, cada um de nós retém e exala a história inconsciente de nossas posturas quanto à sexualidade e esta história se inicia com a natalidade, ou, como somos cuidados e amados em nosso mais extremo desamparo e dependência. Os professores, que foram crianças na escola, trazem essa história infantil esquecida para as salas de aula e velhos conflitos de infância retornam como se nunca tivessem partido e como se nada tivesse mudado (BRITZMAN, 2009, p.56)

Por muito tempo isso perpetuou conjuntamente, pois “à escola foi atribuída, em diferentes momentos, a produção do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/os; das elites condutoras; do povo sadio e operoso; etc.” (LOURO, 1997, p.90), contribuindo fortemente para que um modelo fosse forjado, modelo esse que estava “da arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre comportamentos e práticas; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação; tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres” (LOURO, 1997, p.91).

César (2009 p. 49) indica que para a abordagem da sexualidade no ambiente escolar professoras e professores devem adentrar uma nova lógica do (des) conhecer, em que o trabalho deverá deixar de lado os discursos sobre a normalidade das práticas sexuais, nos quais “perguntar

pela normalidade é pertencer ao mundo definido e mapeado pelos processos disciplinadores e normalizadores” o qual estamos inseridos segundo uma lógica pautada na escolarização dos corpos e mentes que há muito é colocada como “natural”.

A desestabilização do processo hegemônico no qual professores/as e alunos/as estejam abertos a um diálogo franco e construindo abertamente entre os sujeitos traz para a escola o debate sincero e capaz de desconstruir atitudes e posicionamentos que remetem a educação para o controle e normalização. “Nesta perspectiva, sexualidade, educação sexual e diversidade sexual se referem 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” (CÉSAR, 2009, P.49).

Refletir sobre educação sexual implica em romper com algumas resistências sobre temas polêmicos e que em certa medida, estão muito ligados ao ambiente privado. O que tornou-se visível em alguns/as docentes ao responderem às questões.

A partir das entrevistas feitas na escola, verificou-se que as perguntas sobre a orientação sexual feitas aos/as docentes não teve seu entendimento pleno, pois embora os termos heterossexuais e homossexuais estejam sempre sendo usados pelos veículos de comunicação, pode-se constatar que os/as entrevistados/as não estão familiarizados com a discussão e demonstram não ter domínio sobre o significado do termo.

Destaca-se que os/as professores/as mais jovens foram os que falaram com mais naturalidade sobre o tema, respondendo prontamente a questão referente à orientação sexual, sem receio ou engasgos. Observou-se que os homens responderam com mais clareza não demonstrando constrangimento para discutir o tema. Enquanto que entre as mulheres, percebeu-se certo incômodo na maior parte nas respostas. Como um engasgo na hora de responder, ou a troca do termo homossexual no lugar de heterossexual (2 professoras).

Eu sou é! Éé! Homossexual (Ester/ História/ EMTSI)

Há risos quando percebe o engano do termo, corrige para heterossexual e mais risos. Ao questionar se a pergunta é constrangedora, afirma-se que não.

Não, não sou hetero, sou casada tenho um filho. (Ester/ História/ EMTSI)

O engano quanto ao termo foi visto por ela como um fato engraçado. Justificado depois pelo seu status de casada e mãe, mesmo relatando que não havia constrangimento em falar sua orientação sexual, sentiu a necessidade de reafirmar seu estado civil e sua condição de mãe de família.

Abrir espaço na escola para discutir sexualidade implica em mexer em valores que os professores trazem consigo. Por isso a formação é importante para que constrangimentos não sejam empecilhos. A sexualidade vista de forma plena contempla todos/as os/as indivíduos e leva-os a apresentarem-se seguros de que a sexualidade é uma das dimensões da vida.

6 COMPORTAMENTO SEXUAL UMA QUESTÃO DE GÊNERO

Só que ninguém quase nunca estava preparado para Maísa. E assim, ela me ensinou a suspirar, me ensinou a não ter medo de errar, me ensinou a reparar, me ensinou a escutar, me ensinou a parar, me ensinou a flutuar. (VASSALO, 2010)

A percepção dos/as docentes sobre o comportamento sexual de meninos e meninas também foi explorado analisando quais as diferenças apontadas entre os/as professoras quanto a essa questão, posteriormente como os/as mesmos/as percebiam a educação sexual para os meninos, e como percebiam para as meninas. Assim buscou-se uma maior investigação sobre o processo de desigualdade.

Nessa análise perceber-se que existe diferença nos relatos, quando se trata dos/as docentes do ensino médio técnico do Secretariado e os da Informática. O que também mostra as diferenças de percepção sobre homens e mulheres.

As professoras do curso de Secretariado revelam uma preocupação maior com a postura de suas alunas do que em relação aos meninos. Há uma nítida preocupação em relação à gravidez na adolescência, pautando muito de seus relatos na possibilidade de uma relação sexual gerar filhos. Percebe-se que a preocupação está pautada nas possíveis complicações da maternidade para as meninas, dentre as quais a desistência dos estudos.

Carol (Secretariado/EMTS) revelou-se surpresa quando uma de suas alunas voltou da licença maternidade, uma vez que as desistências são comuns:

Tenho uma (aluna) que voltou de licença maternidade recentemente até me surpreendeu, pois é uma realidade comum entre as adolescentes da idade dela de não voltar a estudar, e ela não, ela faz dois turno de trabalho e estudo (Carol/ Secretariado/ EMTS).

Em relação à gravidez, vale ressaltar que é um dos assuntos mais presentes na fala de todos/as os/as dos/as docentes. Essa questão é vista com grande preocupação, mas sempre está associada às meninas. A maternidade é avaliada por eles/as como preocupante, pois acarreta responsabilidades que as alunas não estão preparadas para assumir. Pouco se discute sobre a paternidade e menos ainda sobre a paternidade responsável.

Observou-se que a percepção em relação ao comportamento sexual das meninas apresenta diferenças quando se trata de professores/as do núcleo específico do ensino técnico de informática e do secretariado. Tais diferenças foram observadas em relação às meninas uma vez que, as professoras entrevistadas indicaram que há comportamentos distintos quando estão em salas com número maior de meninas ou em salas predominantemente masculinas.

Ao compararmos os relatos dos/as profissionais dos dois cursos, percebemos que as professoras do curso de Secretariado relatam que as meninas são mais “atiradas”. Esse pensamento não é observado pelos professores/a da Informática em relação às meninas, uma vez que, os entrevistados relatam certo constrangimento das alunas nas turmas de Informática, atribuindo isso à presença majoritária de meninos que inibe o comportamento feminino. Enquanto que nas turmas de Secretariado observa-se que a presença quase absoluta de mulheres possibilita que elas se expressem mais e não se sintam constrangidas.

A professora Rita (Sociologia/ EMTSI) trabalha nos dois cursos (Secretariado e Informática) e observa essa questão. Ela fala sobre o comportamento das meninas quando estão em uma turma predominantemente feminina:

Elas são muito assanhadas se jogam pra cima dos meninos. A gente fala muito principalmente a questão da postura a própria imagem que elas transmitem para os outros, você escuta buchichos. Salas heterogêneas é menos, eles permitem menos, também até pela mistura pelo menos na minha disciplina, não sei se em outras pode ser diferente (Rita/ Sociologia/ EMTSI).

O que coincide em todos os relatos tanto de homens como de mulheres independente da modalidade de ensino, é a forte influencia das mídias, digitais e televisivas que contribui segundo os/as docentes para um despertar precoce da sexualidade. Nessa visão não há a percepção de que a sexualidade é parte constituinte dos seres humanos e que em qualquer etapa da vida ele/a já a exerce. Essa abordagem liga estritamente a sexualidade ao comportamento sexual, adotando um caráter biológico ligado ao corpo e a maturidade dele, atrelada aos hormônios. Um comportamento mais aberto das mulheres com posturas de maior liberdade também foi relatado, atribuindo à maturidade que se desenvolve primeiro nas mulheres do que nos homens.

Eu estou observando que as meninas estão assediando mais, estão mais amadurecidas querendo muito e os meninos mais acomodados então elas atacam mesmo [...] (Maria/ Português/ EMTS)

Meninas hoje de 17 anos é uma mulher, de vezes em quando bem experientes sexualmente. Elas tem experiências que você não teve, contam e acham natural, são bem menos bloqueadas do que eu era. [...] (Tiago/ Matemática/ EMTSI)

Essa liberdade feminina não é vista de forma positiva. Quando há relato de casos que envolvem a sexualidade, as mulheres são mais cobradas e o seu comportamento é mais evidenciado. A maturidade está ligada ao despertar do desejo sexual, na percepção dos entrevistados.

No relato do professor Lucas (Física/EM) ao responder sobre a diferença no comportamento sexual de meninos e meninas apresenta um exemplo.

Hoje o afloramento da sexualidade é bem mais forte em alguns casos até exagerados. Dois três anos atrás houve o caso de uma menina fazendo sexo dentro do colégio, para mim parece absurdo esse tipo de coisa justamente porque não se tem uma orientação adequada para essa pessoa, o que aconteceu é que ela não teve uma orientação correta (Lucas/Física/EM).

No exemplo citado pelo professor o comportamento da menina envolvida no ocorrido se apresenta com mais força, pois somente a menina é lembrada no primeiro momento. Ao se obter mais detalhes do fato ao qual estava referindo-se podemos perceber que em relação ao menino só se comentou depois de ser especificamente perguntado sobre ele, mas voltando o olhar para a menina rapidamente.

Sim um menino e uma menina, dentro do Colégio Estadual se não me engano. Ela estava na 8ª série, tinha quatorze anos. Uma menina que tem um futuro inteiro pela frente. Ela não teve uma orientação, não que ela não deva fazer, mas tudo tem sua hora e seu lugar, no banheiro de colégio não é lugar nem hora (Lucas/Física/EM).

Em relação ao comportamento dos meninos ele não faz referência ao mesmo caso, coloca a discussão em outro foco.

O comportamento do menino é mais direto. Tenho alunos que vem conversar sobre sexo, sobre relações, mas eles são muito diretos. Eles não investigam tanto quanto as meninas. Eles não se envolvem tanto quanto as meninas, isso na relação professor aluno. Agora em relação aluno/aluna a coisa é bem diferente eu acredito que também há uma grande dificuldade de saber sua hora saber se comportar tanto para eles tanto para elas. Em relação ao comportamento feminino eu vejo uma grande diferença do que se tem hoje e o que tinha antes, agora há uma liberdade muito maior de expressar sexualmente e a falta de orientação leva a elas cometer alguns atos que não são toleráveis (Lucas/ Física/ EM).

O relato se direciona especificamente sobre o comportamento feminino e suas mudanças. Ao relatar o caso ele deixa claro que a falta de orientação para uma menina pode acarretar uma suposta liberdade não saudável e desorientada. A vivência da sexualidade feminina

nem sempre é tolerada e gerando uma cobrança maior na postura sexual das mulheres. Mesmo que o fato de fazer sexo no banheiro não tenha sido um ato individual, existe a falta de responsabilização do professor em relação ao menino, ou mesmo um reconhecimento de que não era hora e lugar para nem um dos dois.

Esse posicionamento conduz ao que Weeks (2001) relata sobre a sexualidade, pois existe ainda um pensamento que está na ordem de um discurso pautado na contenção da sexualidade feminina. Esse discurso instaura-se com maior força no século XIX, que evidencia as diferenças sexuais entre homens e mulheres.

Laqueur (2001) expõe que o modelo anterior de um único sexo, o feminino como a imperfeição do masculino. Havia uma preocupação com prazer sexual da mulher fato esse que no discurso da diferença foi abafado pela ordem reprodutiva.

No século XIX, por um modelo reprodutivo que enfatizava a existência de dois corpos marcada-mente diferentes, a radical oposição das sexualidades masculina e feminina, o ciclo reprodutivo automático da mulher e sua falta de sensação sexual. Este foi um momento crítico na reformulação das relações de gênero, porque sugeria a diferença absoluta de homens e mulheres: não mais um corpo parcialmente diferente, mas dois corpos singulares, o masculino e o feminino. (WEEKS, 2001)

Em outro relato a professora Lurdes de Português expõe duas posturas em relação ao comportamento sexual, a primeira para as alunas e, a segunda para os alunos:.

São bem diferentes, antes quando comentava alguma coisa sobre isso era bem baixinho escondidinho, agora não elas são bem desbocadas. Em uma turma aconteceu que uma menina chegou contando para todos da sala que havia saído e deixado a irmãzinha de dez meses dormindo em casa, depois levou para sua casa umas amigas e amigos, a casa ficou uma bagunça, bituca de cigarro, bebidas e ela nem se lembrava o que havia acontecido. Então hoje está diferente, não é geral, mas específico, não são todas, mas eles falam claramente. As mais assanhadas são as que falam abertamente e acham bonito e acabam ensinando as outras, não sei o que as outras acabam pensando, mas pode influenciá-las (Lurdes/ Português/ EMTSI).

A postura da professora em avaliar o comportamento de ambos os sexos se diferencia em relação aos motivos que levam a esses atos, quando ela fala da menina e de como é seu comportamento, não há uma justificativa para isso, mas refere-se ao comportamento como desafiador, para mostrar aos/as outros/as, justificado na expressão do “se achar bonito”. Diferentemente do que em relação aos meninos, que no caso abaixo apresenta um comportamento não aceito, todavia a avaliação da professora é que ele passa por um momento de

complicações na vida do aluno, passando por problemas em casa, ressaltando ainda que ele é um menino inteligente.

É muito variado, tem uns meninos muito discretos e outros bem assanhados. Tem um menino mesmo que tudo para ele é sexo, se encosta em alguém fica fazendo gesto, outro dia tive que chamar atenção dele na frente de todo mundo por que é demais. Nem sei se fiz certo. Esse menino deve estar passando por problemas em casa estamos orientando, agora está começando dar uma acalmada, pois ele é um menino inteligente. No primeiro bimestre ele não fazia nada só pensava nisso, sexo, achava que alguma coisa estava acontecendo e estava, agora ele está entrando nos eixos. Mas a turma fica tranqüila eles são discretos um ou outro comenta alguma coisinha dão umas risadas e a vida continua para eles é normal essas brincadeiras para gente que é mais velha e estranha (Lurdes/Português/ EMTSI).

Mesmo as circunstâncias nos dois casos referidos apresentarem situações distintas percebe-se que em relação à menina não existe um posicionamento ligado a um problema, como se não pudesse ser justificado, em contraponto com a explicação indicada ao menino. Mas podemos perceber que ambas as situações merecem atenção, e o fato da menina ter responsabilidade sobre a irmã passa despercebida, e não se configura como uma possível fase de problema.

Percebe-se que “a linguagem da sexualidade parece ser avassaladoramente masculina. A metáfora usada para descrever a sexualidade como uma força incansável parece ser derivada de suposições sobre a experiência sexual masculina” (WEEKS, 2001).

Quanto ao comportamento sexual observamos que existe diferença apontada pelos professores entre homens e mulheres, diferença essa não é relatada quando o enfoque muda. No apontamento sobre se a educação sexual deveria ser igual para meninos e meninas existe uma diferença em relação a resposta dos professores e professoras.

As professoras acham que a educação sexual deve ser igual para ambos os sexos, algumas dizem que tem particularidades e em alguns momentos deve ser separada, mas a predominância é pela igualdade. Mas resta-nos saber qual Educação Sexual?

Enquanto que os dois professores do Ensino Médio Técnico núcleo comum coloca que uma educação igual está longe de acontecer.

Não isso não existe mais, a sociedade cobra da mulher, se você tem dois filhos um homem e uma mulher, se o filho saiu com não sei quem, está tudo bem, mas se é a filha, pronto! Deus o livre! caiu no mundo. Estamos em uma sociedade totalmente paternalista, o homem sempre protege a mulher a mãe e a irmã também, o que tem de

menina que reclama que meu irmão e um pé no saco não deixa fazer nada, é por causa da estrutura que ele recebeu, a mulher tem a visão do homem ainda como um ser de proteção, a sociedade nossa cultura exige muito isso, então uma menina engravida com 15 anos nossa pronto já vira um demônio, se for um menino entra por um ouvido e sai pelo outro (João/ Química/ EMTS).

Adiante ele coloca que em relação às necessidades não há diferença.

Os dois são iguais nas necessidades sexuais (João/Química/ EMTS)

O professor Tiago de Matemática corrobora com o posicionamento de que a educação sexual é totalmente diferente para meninos e meninas, embora ele reconheça que existem necessidades iguais para ambos e as mudanças na sociedade em relação ao comportamento das meninas estão presentes.

Com Weeks (2001, p. 58-59) podemos concordar que aspectos da dominação masculina permanecem como característica central da sociedade moderna, contudo a partir do século XIX as mulheres têm sido participantes na modelação de suas necessidades. O feminismo, as práticas cotidianas oferecem espaços para as mulheres determinarem suas próprias vidas. Os padrões de privilégio sexual masculino não foram totalmente rompidos, mas há agora abundantes evidências de que tal privilégio não é imutável.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não que eu tenha aprendido tudo tanto assim, mas a Maísa me ensinou mais do que um bocado de coisas. Ela só não me ensinou a ficar longe dela, aquela professora. E se puder me encontrar com a Maísa de novo, um dia, vou confessar, bem no ouvido dela, porque eu escolhi ser escritor.

_ Eu escrevo, mais do que tudo, é para ficar perto de você, minha professora encantadora. (VASSALO, 2010)

Ao longo dessa dissertação cada seção abria com um trecho do livro *A Professora Encantadora* de Marcio Vassalo, a proposta apresentada aqui é para pensar na prática educativa como um processo de construção que perpassa vários caminhos.

A adorável professora não foi evocada para ser exemplo a seguir por todos/as que estão no ambiente pedagógico (até porque suas atitudes não eram aceita por todos), mas para ajudarmos a pensar nesse processo que é o ensino da educação sexual e como sua inserção na escola pode refletir de forma positiva na vivência da sexualidade dos/as alunos/as.

O/A professor/a protagonista nesse trabalho e no trabalho da educação sexual na escola merece ter boas condições para realizar um trabalho que se mostre capaz de despertar o senso crítico em seus/as alunos/as, mas acima de tudo a discriminação e preconceitos devem se deixados de lado. O grande abraço da Maísa que se torna uma confusão não escolhia os abraçados, pelo contrário abria os braços para que todos/as se sentisse abraçados por ela. A educação sexual se mostra um campo onde o trabalho sobre as diferentes identidades sexuais, diversidades sexuais e de gênero podem ser trabalhadas e abraçadas igualmente.

Algumas reflexões sobre essa professora encantadora aguçam também as nossas para a educação sexual. Uma dela diz respeito ao fato da educação sexual está em um campo em que o certo ou errado não pode está inserido nas práticas diárias. Pois quando se pensa em educação sexual “não há um suspiro certo nem errado”, não cabe aplicar avaliações, pois o maior interesse está no fato da educação sexual contribuir para a formação dos/as estudantes, em que identidades diferentes de gênero e sexualidade sejam respeitadas e incorporadas nas práticas cotidianas.

O olhar com assombro e estranheza não é um olhar negativo, mas um olhar que nos prepara para o diferente, o excêntrico, o exótico. Essas práticas levam a escola a olhar identidades silenciadas como parte importante no processo de formação, não que esse processo seja efetivado

de forma tranqüila, pois para Maísa também não era. As resistências quando se tenta fugir do habitual (currículo) da escola não são experiências fáceis e bem vistas por todos/as. Existe a tendência de que posicionamentos diferentes sejam suprimidos por padrões pré-estabelecidos e rígidos, não abertos à mudança.

Ao chegar às conclusões desse trabalho percebe-se que a educação sexual, se mostra presente na escola e permeando o trabalho dos/as docentes e sendo percebida como de extrema necessidade. A discussão constantemente aparece em decorrência de situações que necessitam da intervenção do/as docente, sendo poucos os relatos que dizem fazer uma abordagem mais focalizada para a educação sexual. Ficando restrita a abordagem das aulas de Biologia, que são insuficientes para atender a demanda dos/as alunos/as na visão das/os profissionais que atuam na escola. A inserção de projetos que incluem a temática na escola foi citada em duas ocasiões, mas demonstrou-se desconhecido pela maioria.

Mesmo sendo conflituosa, a educação sexual é um tema presente no cotidiano escolar e por vezes há necessidade de responder dúvidas dos alunos e alunas a respeito do despertar da sexualidade, regras de comportamento, namoros, dúvidas referentes ao cuidado com o corpo, dentre outras questões.

Alguns assuntos foram citados pelos/as docentes como importantes para a educação sexual dentre eles destaca-se, em primeiro lugar, a gravidez na adolescência; na sequência a prevenção das DST, HIV/AIDS; seguido do respeito e orientação.

Outras demandas foram também indicadas: esclarecimento de dúvidas; desmistificação; prevenção; cuidado do corpo; saúde/ vida saudável; respeito, respeito a si próprio, respeito a diversidade; valores; flertes e namoros; preservativos; preservação de si; anticoncepcionais; liberdade e libertinagem; preconceito; homossexualidade; orientação sexual; mudanças no corpo, puberdade, transformações; decisões; sentimentos; verdadeiro amor; relação sexual; constituição família; princípios familiares; responsabilidades igual para meninos e meninas em situação de gravidez.

Essa variedade de temas demonstra que o pensamento dos professores e professoras presentes na escola são variados e distintos. Cada um carrega consigo uma concepção do que é educação sexual e não há, segundo os relatos, um pensamento coletivo que possa direcionar a questão.

A forte preocupação em relação à gravidez na adolescência denuncia uma questão

gravíssima enfrentada pela escola, questão que pode ser tratada como de saúde pública. Tal fato reflete na decisão de alguns docentes em priorizar esse tema, pois a recorrência de casos na escola causa preocupações, particularmente sobre o futuro de suas alunas. Vale lembrar que para os meninos essa questão não é motivo de preocupação.

Percebemos também que o modelo que há décadas vem sendo mantido em relação a educação sexual no ambiente escolar, não está funcionando, uma vez que, ora gera silenciamento, ora interpreta a sexualidade como um problema. Existe a necessidade de uma intervenção que priorize a informação e a formação para que alunos/as saiam preparados desse ambiente com segurança e responsabilidade e não carregados de posicionamentos de negação e privação de informação.

Em relação à comparação proposta nos objetivos entre os professores/as que atuam no ensino médio e médio técnico de disciplinas do núcleo comum e os que atuam no ensino médio técnico núcleo específico. Verificou-se que não existe uma diferença em relação às percepções destes/as em relação à educação sexual, pois em ambos os casos a temática é trabalhada quando há necessidade. A diferença se faz em relação às professoras de Biologia que apontam trabalhar a temática em suas aulas, pois faz parte do conteúdo da disciplina. Todavia, essa abordagem foi considerada insuficiente pelos entrevistados.

A Abordagem biológica-higienista prevalece como a de maior presença na escola e por vezes é indicada como sendo a única forma conhecida pelos/as docentes e aplicada pela escola. Recebe destaque quando é analisada em um contexto que abrange experiências passadas e atuais, em que não são observadas mudanças em relação a sua abordagem.

A presença de uma abordagem religiosa somada a uma abordagem moral tradicional é um aspecto que exige cuidado tanto por parte dos/as professores/as como em relação a família na escola. No que tange à relação entre educadores e família, a pesquisa mostrou que ela é frágil e que a escola está preocupada com os conflitos que pais e mães possam trazer para a instituição escolar a partir da inserção da educação sexual no currículo escolar. A escola, assim, mantém reserva e procura não discutir questões que possam gerar muitas polêmicas.

Em relação às entrevistas com os/as professores/as do curso técnico de informática e secretariado observa-se que nelas fortemente se fazem presentes as discussões acerca das relações de gênero, atribuindo percepções distintas no que se refere às condutas associadas à sexualidade para homens e mulheres. No curso de secretariado, considera-se que existe uma postura adequada

para as alunas, essa defesa de “postura feminina adequada” no curso de informática e no qual há predominância masculina (corpo discente e docente) não pode ser percebida.

No comportamento esperado das meninas, observa-se que se privilegiam aspectos ligados ao recato. Nesse sentido destaca-se que o comportamento sexual ainda é um assunto em que prevalece um forte apelo pela preservação do corpo feminino evidenciando as relações de gênero no ambiente escolar.

Em nossa discussão também podemos observar que a legislação é um instrumento importante para trazer mudanças de posicionamentos referente à educação sexual na escola, e o fato de não se ter uma lei específica para a inserção da temática pode ser um limite para a implementação da educação sexual nas escolas paranaenses.

As políticas públicas mostram que existe um caminho longo entre ações do estado e formação de professores/as, uma vez que temos um panorama de cursos realizados que se mostram desconhecidos pelos professores/as que responderam à pesquisa. Destaca-se que existem limites entre o conhecimento gerado fora da escola e sua real prática. Caminho esse que deve ser percorrido (e pelo apresentado está sendo) a fim de diminuir a falta de formação e disseminar o conhecimento.

A hipótese definida inicialmente de que existe por parte dos professores/as a percepção sobre a necessidade de discutir sexualidade no ambiente escolar, contudo o tema educação sexual é pouco ou não é discutido, fato esse que se intensifica em relação aos professores/as que trabalham com o ensino médio técnico no núcleo específico. Mostrou-se verdadeira em sua argumentação inicial que diz respeito a necessidade de ser trabalhada a educação sexual, apontada como necessária por todos/as os/as professores/as. O fato de ser pouco discutida também se confirma, pois os/as professores/as alegam que o tema sexualidade não se encaixa nas aulas, questão observada com maior intensidade nas disciplinas exatas e técnicas da Informática. Esse apontamento é visto como empecilho para trabalhar a educação sexual, contudo em ambos os cursos pesquisados, indica-se que o trabalho com educação sexual deve ser feito da mesma forma, quando necessário. Um único professor (Informática/ EMTI) disse não ter trabalhado nunca esse tema na escola.

A homossexualidade mostrou-se um campo de pouco entendimento por parte dos educadores. Esse tema fica subjugado a conflitos que necessitam a intervenção da escola sobre aspectos de discriminação e violência. A figura do homossexual é mais lembrada do que de

lésbicas e quanto aos travestis e/ou transexuais não são citados como parte do contexto escola. Reconheço que houve limitação na forma que o tema foi explorado na pesquisa e que a abordagem foi limitada, todavia esta questão não fazia parte dos objetivos da pesquisa, não prejudicando os resultados finais da investigação.

Essa pesquisa evidenciou que a discussão sobre a educação sexual na escola não é nova, contudo ela assume novas características, sendo identificadas por abordagens distintas que ora se opõe ora se aproximam. Percebemos que essa pesquisa é limitada no sentido de apontar caminhos para efetivação da educação sexual na escola, entretanto almeja que essa seja um instrumento que auxilie pesquisas na área.

Pesquisas futuras sobre as políticas de implementação de educação sexual na escola serão bem-vindas. Sugere-se que pesquisas sejam desenvolvidas no sentido de analisar como os/as alunos/as percebem a educação sexual ofertada pela escola ou como a escola trabalha para a implementação da educação sexual.

Espera-se que de algum modo essa pesquisa contribua para a discussão da educação sexual na escola e para que traga para o cenário da educação o ensinar a suspirar, o não ter medo de errar, o reparar, o escutar, o esperar, flutuar e o parar para repensar.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais In: **Revista Estudos Feministas**, Vol.9.nº.2 Florianópolis, 2001, p. 575-585.

AQUINO, Julio Groppa; REGO, Teresa Cristina. Editorial In: **Grandes Temas : Gênero e Sexualidade: Mapeando as igualdades e as diferenças entre os sexos e suas relações com a educação**. São Paulo: editora segmento 2008

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 7º ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: **Escritos de educação**. NOGUEIRA, M.A; CATANI, A. (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: Fatos e mitos**. São Paulo, SP: Difusão Européia do livro. Ed 4º. 1970

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm último acesso fevereiro 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm último acesso em novembro de 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** .Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - - rev. e atual. - - Brasília: SDH/PR, 2010

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998.

BRIDI, Maria Aparecida; SILVIA, Maria de Araújo; MOTIM, Benilde Lenzi. Ensinar e aprender Sociologia. São Paulo: contexto, 2009.

BRITZMAN, Débora. Curiosidade, sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ªed. Belo Horizonte. Autêntica, 2001, p. 83 -111.

BRITZMAN, Débora. Professor@s e Eros. In: **Educar em revista**. Volume 35. 2009. disponível em :<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/16693/11113>> acesso 28 de março de 2011.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ªed. Belo Horizonte. ed. Autêntica, 2001, p. 151-172.

BUTLER, Judith. "Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo". *Cadernos Pagu*, n. 11, p. 11-42, 1998. Tradução de Pedro Maia Soares para versão do artigo "Contingent Foundations: Feminism and the Question of Postmodernism", no Greater Philadelphia Philosophy Consortium, em setembro de 1990.

CARVALHO, Maria Pinto de. A profissão docente: igualdade e diferenças. In: **Grandes Temas : Gênero e Sexualidade: Mapeando as igualdades e as diferenças entre os sexos e suas relações com a educação**. São Paulo: editora segmento, 2008. p. 6-15.

CASTRO, Maria Garcia. ABRAMOVAY, Miriam. SILVA, Lorena Bernadete. **JUVENTUDES e sexualidades**. Brasília UNESCO Brasil, 2004, 2ª edição.

CESÁR, Maria Rita. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “*epistemologia*”. In: **Educar em revista**. volume 35. 2009. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/16692/11100>> 28 de março 2011.

DELEUZE, Gilles. Que é um dispositivo? In: BALBIER, Eribon. et al. **Michel Foucault**,

filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In MINAYO, M. C. (organizadora) DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 29º ed

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** 10ª ed. Trad. Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** 11º edição. São Paulo: editora, ano 1978

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** 20ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FURLANI, Jimena. Abordagens contemporâneas para educação sexual. In: FURLANI, Jimena. (organizadora). **Educação sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito as diferenças.** Florianópolis: UDESC (fundação Universidade do Estado de Santa Catarina), 2008.

FURLANI, Jimena. Pressupostos teóricos e políticos de uma educação sexual de respeito às diferenças – argumentando a favor de um currículo pós-critico. In: FURLANI, Jimena. (organizadora) **Educação sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito as diferenças..** Florianópolis: UDESC (fundação Universidade do Estado de Santa Catarina), 2008a.

FURLANI, Jimena. Encarar o desafio da educação sexual na escola. In: **Sexualidade/** Cadernos temáticos. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de gênero e Diversidade sexual. – Curitiba: SEED – Pr., 2009.

FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar! um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis.** 272 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

HEILBORN, Maria Luiza; BRANDÃO, Eliane Reis. Introdução: Ciências sociais e sexualidade. In: **Sexualidade: O olhar das ciências sociais.** HEILBORN, Maria Luiza organizadora: Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1999.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo**

educado: pedagogias da sexualidade. 2ºed. Belo Horizonte. Autêntica, 2001, p. 113 - 124.

JUNQUEIRA , Rogério Diniz Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como espaço de direitos. In: LIONÇO, Débora; DINIZ, Tatiana. (Org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio.** Brasília: Editora da UnB, 2009, v. , p. 161-193.

JUNQUEIRA , Rogério Diniz. Por uma pedagogia da diversidade de corpos, gêneros e sexualidades. In: SILVA, Fabiane Ferreira da. [Et al.]. **Sexualidade e escola: Compartilhando saberes e experiências.** 2ª ed. Rio Grande do Sul: FURG, 2008. p. 8-14.

JUNQUEIRA , Rogério Diniz. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In: **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual.** XAVIER FILHA, C. (organizadora) Campo Grande, MS: Ed.UFMS, 2009.

LAQUER, Thomas. **Inventando o sexo: Corpo e gênero dos gregos a Freud.** Tradução Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dúmará, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, Gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G.L. *et al.* (orgs). **Corpo, Gênero e Sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: **Labrys, estudos feministas. número 1-2,** julho/ dezembro 2002

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, 1998 e 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho.** Belo Horizonte. ed. Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. pedagogias da sexualidade. In : **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2ºed. Belo Horizonte. Autêntica, 2001, p. 07-34.

LOYOLA, Maria Andréa. A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. In: **Sexualidade: O olhar das ciências sociais.** HEILBORN, Maria Luiza organizadora: Rio de

Janeiro: Jorge Zahar ed., 1999.

LUZ, Nanci Stancki. Divisão sexual do trabalho e profissões científicas e tecnológicas no Brasil. In: **Construindo a igualdade na Diversidade: gênero e sexualidade na escola**. LUZ, N.S.; CARVALHO, M. G.; CASAGRANDE, L.S (orgs). Curitiba: UTFPR, 2009.

MARTINS, Ana Paula Vosne. Meninas podem dizer não? Algumas considerações sobre as relações de gênero e a experiência sexual entre adolescentes. In: **Sexualidade/** Cadernos temáticos. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de gênero e Diversidade sexual. – Curitiba: SEED – Pr., 2009.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Jorge Zahar editora, 2009

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da pesquisa social. In MINAYO, M. C. (organizadora) DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 29º ed

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o pesquisador professor**. 2º ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. In: **Revista Estudos Feministas**. CFH/CCE/UFSC, vol. 8, nº 2, Brasil, Santa Catarina, 2000, pág. 8-41.

PARANÁ. **Lei Estadual nº 11.734, de 28 de maio de 1997**. Torna obrigatória a veiculação de programas de informação e prevenção d AIDS para os alunos de primeiro e segundo graus, no EstadoParaná.http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/Legislacao/Estadual_Leis/Lei_Estadua_l_n_11_734_de_28_de_maio_de_1997.pdf

PARANÁ. **Lei nº 11.733, de 28 de maio de 1997**. Autoriza o Poder Executivo a implantar campanhas sobre Educação Sexual, a serem veiculadas nos estabelecimentos de ensino estadual de primeiro e segundo graus do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20#1997>>

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares estaduais para a educação básica**. SEED - Paraná, 2008.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares estaduais de gênero e diversidade sexual** (versão preliminar). SEED – Paraná, 2010.

PARANÁ. **Parecer CP/CEE nº 01/09**. Solicita normatização para a inclusão do nome “social” nos registros escolares do aluno. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2009/CP/pa_cp_01_09.pdf>.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. *História* [online]. 2005, vol.24, n.1, pp. 77-98

POCAHY; OLIVEIRA; IMPERATORI. Cores e dores do preconceito: entre o boxe e o balé. In:LIONÇO; DINIZ (org^a) **Homofobia & Educação; um desafio ao silêncio**. Brasília letras livres, UNB, 2009. p. 115-132.

RAMOS DO Ó, Jorge. Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo, . **In Educação e Realidade** V. 32, nº2 (2007)

RIOS; SANTOS. Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexões a partir do programa nacional do Livro didático. In:LIONÇO; DINIZ (org^a) **Homofobia & Educação; um desafio ao silêncio**. Brasília letras livres, UNB, 2009. p. 133-159.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin; ARAUJO, Débora Cristina. SESUALIDADE E GÊNEROS QUESTÕES INTRODUTÓRIAS. In: **Sexualidade/** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de gênero e Diversidade sexual. – Curitiba : SEED – Pr., 2009.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin; A Política Pública Educacional de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná: uma historia de resistência, autenticidade e ousadia. No prelo para publicação.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez., 1995.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2º edição. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

VASSALO, Marcio. **A professora encantadora**. Belo Horizonte, MG: abacate, 2010.

VIANNA, Claudia; SILVA, Cláudia Roberto da. Contribuições para a análise da educação escolar In: **Grandes Temas : Gênero e Sexualidade: Mapeando as igualdades e as diferenças entre os sexos e suas relações com a educação**. São Paulo: editora segmento, 2008. p. 6-15.

VIDAL, Diana Gonçalves. A educação Sexual. In: **Grandes Temas : Gênero e Sexualidade: Mapeando as igualdades e as diferenças entre os sexos e suas relações com a educação**. São Paulo: editora segmento, 2008. p. 24-33.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte. ed. Autêntica, 2001, p. 35-82.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade equidade de gênero e diversidade sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósito. In: **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. XAVIER FILHA, C. (organizadora) Campo Grande, MS: Ed.UFMS, 2009.