

ISABELA LIA VACCARI

**GÊNERO, EDUCAÇÃO SEXUAL E ENSINO DE
CIÊNCIAS: PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS
E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**



JABOTICABAL – S.P.
2018

ISABELA LIA VACCARI

GÊNERO, EDUCAÇÃO SEXUAL E ENSINO DE CIÊNCIAS: PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Jaboticabal.

Linha de pesquisa: Ensino de Ciências

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Thaís Gimenez da Silva Augusto

JABOTICABAL – S.P.
2018

Vaccari, Isabela Lia.

Gênero, educação sexual e ensino de ciências: perspectivas de professoras e professores da educação básica / Isabela Lia Vaccari. -- Jaboticabal, 2018

183 f.

Orientador: Thaís Gimenez da Silva Augusto

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Jaboticabal

1. Educação básica. 2. Educação sexual. 3. Identidade de gênero na educação. I. Título.

CDU – 613.88

GÊNERO, EDUCAÇÃO SEXUAL E ENSINO DE CIÊNCIAS: PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Jaboticabal.

Linha de pesquisa: Ensino de Ciências

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Thaís Gimenez da Silva Augusto

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Thaís Gimenez da Silva Augusto
UNESP – Campus de Jaboticabal

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Fernanda Aparecida Meglhioratti
UNIOESTE – Campus Cascavel

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Luciana Maria Lunardi Campos
UNESP – Campus de Botucatu

Jaboticabal

13 de agosto de 2018

Dedico este trabalho In Memoriam

À minha avó Julia, a verdadeira mãe com açúcar, por todo amor e carinho dedicados ao longo da vida, pelo cheiro de bolo emanando pela casa, pelos pedidos sempre atendidos prontamente com um sorriso no rosto, pela saudade gostosa e, por vezes, doída que deixou em nossas vidas. Obrigada por todo ensinamento de amor e paciência.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Ana Beatris e Milton, por me ensinarem tudo e sempre me permitirem buscar meus sonhos. Poder ter a tranquilidade do apoio de vocês me transformou em quem eu sou agora, alguém que mesmo diante de desafios não cede. Muito obrigada pelo amor, carinho e dedicação que vêm me dedicando desde o dia em que nasci. Vocês são minha base sólida para onde sei que posso correr sempre que preciso. Amo vocês.

À minha mãe, grande amiga e parceira, por todo amor e horas de conversa sobre educação e seus diversos enfrentamentos. Muito obrigada por toda ajuda e compartilhamento. Ter dentro de casa um exemplo acadêmico é um privilégio de poucos. Obrigada por se fazer o melhor exemplo a seguir.

Ao Danilo, meu companheiro de vida. Obrigada por todo amor, dedicação, carinho e riso. Obrigada pelos conselhos – de vida e acadêmicos – e por me recentralizar nos momentos em que eu achava que não daria conta de tudo. Obrigada pelas partidas de videogame e as cervejas aos fins de semana, com você por perto foi mais fácil manter a sanidade. Amo você.

Ao meu irmão, Rafael, e cunhada, Paula – minha irmã de vida –, pelas risadas aos finais de semana e pelo amor compartilhado.

Às minhas queridas amigas-irmãs do *Caluluprisa* – Luiza, Priscila, Luisa e Carol – por se tornarem tão importantes e amadas. Vocês são o que Bauru me trouxe de mais precioso e mesmo a vida cotidiana e corrida nos forçando a nos encontrarmos cada vez menos, o laço de amizade permanece e se fortifica. Obrigada por todos os momentos.

Aos colegas de grupo de pesquisa, Letícia, Gisele, Willian e Leiriane. Obrigada pelas trocas de experiências e textos, pelas ajudas com burocracias acadêmicas e pela companhia e riso nas reuniões de sexta. Foi um prazer encontrar vocês nesse caminho.

Agradeço imensamente às professoras Luciana e Fernanda por se disponibilizarem para a banca de qualificação e defesa e por me auxiliarem a lapidar minha pesquisa buscando sempre o melhor caminho.

Por fim, em especial à minha orientadora Thaís por acolher minhas ideias e meus objetivos. Obrigada pelo apoio, pela ajuda e aconselhamento e pelas broncas que me fizeram me atentar para a grande responsabilidade que eu tinha em mãos. Sem você esse trabalho não teria saído do plano das ideias. Muito obrigada.

me levanto
sobre o sacrifício
de um milhão de mulheres antes de mim
pensando
o que eu posso fazer
para tornar esta montanha mais alta
para que as mulheres depois de mim
possam ver além

(KAUR, 2017, p.199) (tradução minha)

Triste, louca ou má
será qualificada
ela quem recusar
seguir receita tal

a receita cultural
do marido, da família.
cuida, cuida da rotina

só mesmo rejeita
bem conhecida receita
quem não sem dores
aceita que tudo deve mudar

que um homem não te define
sua casa não te define
sua carne não te define
você é seu próprio lar

eu não me vejo na palavra
fêmea: alvo de caça
conformada vítima

Prefiro queimar o mapa
traçar de novo a estrada
ver cores nas cinzas
e a vida reinventar.

(STRASSACAPA, 2016)

RESUMO

A presente pesquisa visou investigar as concepções de professoras e professores de Ciências de três escolas municipais de uma cidade no interior de São Paulo em relação à implementação da Educação Sexual como tema transversal. Como objetivos específicos buscamos analisar se as questões relativas à sexualidade e gênero estavam presentes nas práticas pedagógicas dessas professoras e professores e como eram abordadas; verificar se os projetos políticos pedagógicos das escolas contemplavam questões de sexualidade e gênero; investigar nos planos de ensino destas professoras e professores a presença e a abordagem da temática de pesquisa; investigar nos materiais didáticos utilizados pelas professoras e professores a presença e abordagem da temática da pesquisa; compreender os motivos que influenciam a professora e o professor a incluir ou não em sua prática as temáticas de gênero e sexualidade; compreender as abordagens destas professoras e professores em relação ao tema e as concepções que a embasam, tentando relacioná-las com a sua formação acadêmica e seus conhecimentos nessa área; e investigar se as polêmicas recentes sobre o ensino das questões de gênero nas escolas influenciam na abordagem desse tema pelas professoras e professores. Utilizamos como metodologia o desenvolvimento de entrevistas semi-estruturadas bem como a análise documental dos projetos político-pedagógicos, dos planos de ensino e dos materiais didáticos. A análise dos dados, feita a partir da Análise de Conteúdo, mostrou que os temas são tratados de maneira reducionista e higienista, não havendo preocupação com fatores sociais, culturais e psicológicos, o que pode acarretar no comprometimento da qualidade de vida das alunas e alunos e das práticas dos docentes. Além disso, as professoras e professores apontam para a falta de formação inicial e continuada para tratar os temas em sala de aula. Outro aspecto relevante é a influência dos movimentos políticos e sociais ultraconservadores na prática destas professoras e professores. A partir dos resultados da pesquisa ficou evidente a urgência em se repensar a formação inicial e continuada das professoras e professores de Ciências, de forma a possibilitar práticas que respeitem e possibilitem o desenvolvimento da educação sexual em seu sentido múltiplo e plural. Pretendemos, portanto, subsidiar o debate sobre a formação das professoras e professores de Ciências em relação aos temas da educação sexual e gênero, oferecendo parâmetros para propostas de cursos de formação para a rede pública de ensino.

Palavras-chave: Educação sexual. Gênero. Ensino de Ciências. Concepções Docentes.

ABSTRACT

The present research aimed to investigate the conceptions of science teachers from three municipal schools of a city in the interior of São Paulo in relation to the implementation of Sexual Education as a transversal theme. As specific objectives, we sought to analyze whether issues related to sexuality and gender were present in these teachers' pedagogical practices and how they were approached; to verify if the political pedagogical projects of the schools contemplated questions of sexuality and gender; to investigate in the teaching plans of these teachers the presence and the approach of the research theme; to investigate in the didactic materials used by these teachers the presence and approach of the research theme; to understand the reasons that influence the teachers to include in their practice the themes of gender and sexuality; to understand the approaches of these teachers in relation to the theme and the conceptions that support it, trying to relate them to their academic formation and their knowledge in this area; and to investigate whether the recent controversies about the teaching of gender issues in schools influence the approach of this theme by the teachers. We used as methodology the development of semi-structured interviews as well as the documentary analysis of political-pedagogical projects, teaching plans and didactic materials. The analysis of the data, based on the Content Analysis, showed that the subjects are treated in a reductionist and hygienist manner, without concern for social, cultural and psychological factors, which can lead to a compromise in the quality of life of the students and teachers' practices. In addition, teachers point to the lack of initial and continuing training to work with the topics in the classroom. Another relevant aspect is the influence of ultraconservative political and social movements in the practice of these teachers. From the results of the research it was evident the urgency to rethink the initial and continuous formation of the science teachers', in order to enable practices that respect and enable the development of sexual education in its multiple and plural sense. We intend, therefore, to subsidize the debate about the formation of science teachers' in relation to the themes of sex education and gender, offering parameters for proposals of training courses for the public-school system.

Keywords: Sex education. Gender. Science teaching. Teachers conceptions.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CNTE	Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação
DEM	Democratas
DST's	Doenças sexualmente transmissíveis
ESP	Escola Sem Partido
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GTPOS	Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual
IBECC	Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura
INEP	Instituto Nacional de estudos e Pesquisa
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, <i>Queer</i> e Intersex
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDC	Projeto da Cura Gay
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PNE	Plano Nacional da Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 GÊNERO E SEXUALIDADE	25
2.1 GÊNERO.....	25
2.2 EDUCAÇÃO SEXUAL OU ORIENTAÇÃO SEXUAL?	34
2.3 ENSINO DE CIÊNCIAS, GÊNERO E SEXUALIDADE	44
3 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E A SEXUALIDADE E GÊNERO	49
3.1 SEXUALIDADE E GÊNERO NO VOLUME 10.5 DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) – TEMA TRANSVERSAL – ORIENTAÇÃO SEXUAL.....	56
3.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	62
3.3 O CONSERVADORISMO POLÍTICO-RELIGIOSO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO E NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	68
4 METODOLOGIA.....	76
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	82
5.1 PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS.....	83
5.2 PLANOS DE ENSINO	91
5.3 MATERIAL DIDÁTICO.....	95
5.4 ENTREVISTAS	103
5.4.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	104
5.4.2 FORMAÇÃO PARA ABORDAR O TEMA “SEXUALIDADE E GÊNERO”	105
5.4.3 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS E PROFESSORES SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO	110
5.4.4 CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL E AS POLÊMICAS ENVOLVENDO O TEMA EM SALA DE AULA	122
5.4.5 CONCEPÇÕES QUE OS PROFESSORES TÊM EM RELAÇÃO A GÊNERO E À IDENTIDADE DE GÊNERO.....	144

5.4.6 RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM OS MATERIAIS DIDÁTICOS, O PCN E O PPP ...	151
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES	179
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	180
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	182
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	184

APRESENTAÇÃO

O interesse em estudar os temas de sexualidade e gênero primeiramente surgiu num sentido amplo e devo boa parte disso ao convívio com os colegas da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara. Formada em Ciências Biológicas, ingressei no curso de Letras habituada com uma visão de mundo pragmática, focada nas Ciências e nas resoluções de problemas ambientais e de saúde. Logo tive a oportunidade de conviver com coletivos feministas e de presenciar discussões que envolviam todas as questões de violência contra as mulheres, as questões de liberdade sexual, e as consequências de uma sociedade calcada em valores patriarcais. Além disso, ao longo dos quatro anos de graduação pude observar a luta dos coletivos LGBTQI¹ e a necessidade em se educar uma população livre de discriminações quanto à sexualidade, identidade e expressão de gênero.

Concomitantemente, iniciei minha jornada como professora de Biologia no Curso Unificado do Campus de Araraquara – CUCA, um projeto de extensão universitária no formato de cursinho pré-vestibular que tem como intuito proporcionar aos alunos e alunas financeiramente carentes o acesso à universidade. Logo reconheci ali um caminho profissional a seguir e não demorou para que os dois interesses se encontrassem. Enxerguei na educação uma ferramenta preciosa para contribuir na busca por uma sociedade mais justa e consciente, e na minha profissão a responsabilidade em transmitir valores que respeitassem todos os aspectos do ser humano.

A necessidade de leitura envolvendo os temas cresce desde então e disto surgiu a motivação para ingressar em um programa de pós-graduação e contribuir para as pesquisas em educação. Os estudos de gênero e sexualidade buscam compreender, discutir e problematizar que as normas e diferenças de comportamento entre as pessoas de gêneros e orientações sexuais diversas são produzidas por variadas instâncias sociais. Todos nós participamos deste processo de produção, de forma mais ativa ou passiva, sofrendo-os ou impondo-os, a nós mesmos e aos outros. Refletir sobre este processo e

¹ Existem muitas nomenclaturas válidas sendo utilizadas, as quais inserem mais sujeitos. Apesar da mais utilizada ser a sigla LGBT (adotada pelo MEC, inclusive), neste trabalho aderimos à sigla LGBTQI que inclui além da orientação sexual e da diversidade de gênero a perspectiva teórica e política dos Estudos *Queer*.

nossa participação neles – tanto na escola, como educadores, quanto em qualquer outro espaço – é fazer uma discussão política.

Neste sentido, como educadores temos o dever e a responsabilidade de auxiliar na deseducação destes comportamentos estereotipadores e misóginos, possibilitando a criação de uma sociedade mais justa e equânime no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade. Para tal, trazer essas discussões para o campo político promovendo pesquisas que levem em conta esses aspectos na educação é uma ferramenta poderosa que temos em mãos.

Com o intuito de compreendermos como tem ocorrido o trabalho com a temática de sexualidade e gênero na disciplina de Ciências em três escolas de uma cidade no interior do estado de São Paulo desenvolvemos nossa pesquisa, que está detalhadamente descrita no presente documento.

O documento está organizado em seis capítulos: Introdução; Gênero e Sexualidade; Políticas Públicas em Educação e a Sexualidade e Gênero; Metodologia; Análise dos Dados e Considerações Finais.

O Capítulo 1 consiste em uma **Introdução**, trazendo as justificativas e objetivos da nossa pesquisa e contextualizando-a na realidade educacional brasileira.

O Capítulo 2 denominado **Gênero e Sexualidade** é dividido em seções. Na primeira, chamada **Gênero**, mostramos o delineamento histórico do termo “gênero”, bem como as principais teorias que o envolvem.

Na segunda seção, denominada **Educação Sexual ou Orientação Sexual?**, trazemos um levantamento do uso destes diferentes termos para designar o trabalho feito com a sexualidade no contexto escolar a fim de delimitarmos qual era o melhor termo a ser usado no caso de nossa pesquisa.

A terceira seção, denominada **Ensino de Ciências, Gênero e Sexualidade**, traz uma contextualização dos motivos que nos levaram a delimitar esta pesquisa às professoras e professores de Ciências e qual a relação entre essa disciplina e os temas de sexualidade e gênero.

O capítulo 3, denominado **Políticas Públicas em Educação e a Sexualidade e Gênero**, fala sobre as principais leis e documentos da educação e investiga como estes documentos trazem as questões de sexualidade e gênero para o âmbito educacional. Ele está dividido em 3 seções. A primeira, **Sexualidade e Gênero no Volume 10.5 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Tema Transversal – Orientação Sexual**, analisa como o tema foi apresentado neste documento. A segunda, **Base Nacional Comum Curricular**, mostra como este documento foi construído e as mudanças que sofreu até sua homologação. Por fim a terceira seção, **O Conservadorismo Político-Religioso e suas Implicações no Ensino e nas Políticas Educacionais**, traz um levantamento histórico sobre os movimentos sociais que buscam impedir que as questões de sexualidade e gênero sejam tratadas dentro do ambiente escolar e quais são as implicações destes movimentos nas políticas educacionais.

O capítulo 4, denominado **Metodologia**, apresenta os caminhos metodológicos seguidos pela nossa pesquisa e o detalhamento de cada etapa, desde a preparação dos Termos de Consentimento Livres Esclarecidos até o momento de análise de dados.

O capítulo 5, denominado **Análise dos Dados**, apresenta os dados coletados nas escolas e com as professoras e professores entrevistadas(os) participantes desta pesquisa, bem como a análise e discussão dos mesmos.

O capítulo 6, denominado **Considerações Finais**, consiste nas conclusões que pudemos chegar ao fim das análises de nossos dados feitas a partir das perspectivas da nossa fundamentação teórica.

Por fim, listamos as **Referências** utilizadas ao longo da pesquisa e os **Apêndices**.

1 INTRODUÇÃO

Os debates que concernem a sexualidade e gênero ganharam destaque nas últimas décadas. No que tange à educação, as discussões colocam em pauta as dimensões sociais para a abordagem da temática, incorporados em documentos legais, como a oficialização nos Parâmetros Curriculares Nacionais do tema transversal “Orientação Sexual” (LEÃO; REZENDE; RIBEIRO, 2008; BRASIL, 1998b).

Apesar dessa inserção nos currículos escolares há vinte anos, poucos são os avanços nas discussões e abordagens no espaço escolar. De acordo com Costa e Souza (2016), pesquisas ressaltam que as questões de gênero e sexualidade têm se configurado um desafio recorrente na escola, e muitos são os motivos que o explicam: o desconhecimento da abordagem transversal da temática, a falta de formação de docentes – os quais se sentem desconfortáveis e despreparados para desenvolver um trabalho pedagógico, especialmente nos primeiros níveis de escolarização. Além disso, os autores apontam para a questão da responsabilidade escolar ser vista no sentido de transmitir conhecimentos científicos e conteúdos expressos nos currículos escolares, sendo as questões sobre sexualidade e gênero uma responsabilidade da família.

Ademais, a temática de gênero e sexualidade é um território problemático quando pensamos no espaço escolar e nas leis, projetos e documentos referentes a educação no Brasil (MAIA, 2017). De acordo com Sevilla e Seffner (2017), o campo educacional tem sido palco de controvérsias entre grupos conservadores – formados majoritariamente por fundamentalistas religiosos – e estudiosos e militantes. “Projetos como o chamado Escola Sem Partido se alastraram pelo Brasil e se somam a discussões sobre a retirada dos termos que fazem referência a gênero e sexualidade, em especial a partir de 2014, quando o Plano Nacional de Educação (PNE) exclui estas palavras do documento” (SEVILLA, SEFFNER, 2017b, p.01). Também podemos citar outras mudanças, como a recente reforma do ensino médio e a elaboração e homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocorrida em 20 de dezembro de 2017, que retiraram também esses temas de seus textos. Essas mudanças apontam para um grande retrocesso no que se refere a uma educação que promova respeito e equidade.

Tais retrocessos são perceptíveis com o crescimento de um ambiente de intolerância com a diferença, de extremismos, de uma maior visibilidade aos discursos de ódio, o crescimento da desigualdade com relação a minorias, fundamentalismos, descrença na democracia e

redução do pluralismo democrático (SEVILLA; SEFFNER, 2017a, p.01).

A intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados de 1990, devido aos avanços na sistematização de reivindicações que visavam à superação – no âmbito do Estado e das políticas públicas – de uma série de medidas discriminatórias da mulher (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

No âmbito escolar, as relações de gênero sempre tiveram pouca relevância entre professoras e professores, bem como no conteúdo dos cursos de formação docente, que geralmente estão completamente ausentes nas grades curriculares. Vianna e Unbehaum (2004) apontam que isto pode estar associado a dificuldade em trazermos para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os gêneros, mas os significados de gênero que subjazem as desigualdades e que são pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional.

O papel do Estado para a construção da igualdade é determinante, mas não apenas nesta regulação de leis que coíbam a discriminação. Seu papel é fundamental também como agente de mudanças culturais e das condições de vida das mulheres e na proposição de políticas que incorporem as dimensões de gênero e etnia. Essas políticas devem enfrentar eixos centrais que constroem a desigualdade cotidianamente, ou seja, a falta de autonomia pessoal e econômica, a desigualdade na divisão do trabalho na família, a autonomia do corpo e da sexualidade, rompendo com o silêncio e a invisibilidade das vozes das mulheres (SOARES, 2004). Para além disso, não podemos deixar de pensar na questão da dificuldade enfrentada pela população transexual e intersexual para se inserir na escola e no mercado de trabalho, pois esta ainda se vê desatendida pelo Estado:

São múltiplas as violências cometidas contra as pessoas transexuais. A patologização social dessa experiência identitária talvez seja a mais cruel, pois irradia a convicção de que são pessoas inferiores. Cruzar os limites dos gêneros é colocar-se em uma posição de risco. Quando se afirma que existe uma norma de gênero, deve-se pensar em regras, leis, interdições e punições (BENTO, 2011, p. 554).

Quando falamos em políticas públicas e a reivindicação por direitos humanos, falamos de um grupo muito reduzido de sujeitos que são automaticamente lançados ao

topo da hierarquia social, são os homens cisgênero², heterossexuais, brancos e membros da elite econômica/intelectual/política. Aquela e aquele que se afastam desses pontos qualificadores de humanidade se deparam com uma redução na capacidade de entrar na esfera dos direitos e reivindicá-los: “os direitos humanos se transformam, nesse processo, num arco-íris: lindo de se ver, impossível de se alcançar. As normas de gênero só conferem vida àqueles seres que estão “ajustados” a essa expectativa” (BENTO, 2011, p. 554).

A abordagem dos temas da sexualidade e gênero sob uma perspectiva de valorização da diversidade sexual e de identidades é muito recente e ao longo do tempo diferentes visões sobre os temas coexistiram e disputaram espaço no âmbito dos discursos e práticas de instituições e atores sociais. Desta forma, a valorização da igualdade de gênero e da diversidade sexual convive e é confrontada com outros enfoques, como aqueles que enfatizam as convenções de gênero e os padrões de heteronormatividade (PEREIRA; MONTEIRO, 2013).

A escola, para Seffner (2011), tem duas grandes missões: a alfabetização científica e a socialização das crianças e adolescentes. As políticas de equidade promovem um ambiente escolar sadio, onde os preconceitos e as situações de baixa autoestima são diminuídos. Para o autor, essas políticas de promoção da diversidade sexual e da equidade de gênero não são políticas para as menores, e sim para todas as alunas e alunos, pois “todos nós temos atributos pessoais que podem nos tornar alvo de estigma, gerando tensão social, o que diminui as chances de rendimento escolar” (SEFFNER, 2011, p. 571).

A sexualidade é um importante foco político e instrumento de tecnologia de governo, e é no século XX que se consolida um modelo de controle social denominado por Foucault de biopoder. Este modelo é marcado por um investimento político na vida e o controle da sexualidade é fundamental neste sentido.

A importância do sexo como foco de disputa política deve-se ao fato de ele se encontrar na articulação entre os dois eixos ao longo dos quais se desenvolveu toda uma tecnologia política da vida: o sexo faz parte das disciplinas do corpo – permitindo o exercício de micro poderes – e pertence à regulação das populações. Assim, a sexualidade

² Conceito que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado biologicamente, ou seja, o que corresponde às suas genitálias e cromossomos (JESUS, 2012).

foi esmiuçada e tornou-se chave da individualidade, dando acesso à vida do corpo e à vida da espécie, permitindo o exercício de um biopoder sobre a população. Por sua vez, a escola desponta como um espaço privilegiado para o desenvolvimento do biopoder, buscando garantir amplo impacto populacional no controle da sexualidade de crianças e, principalmente, adolescentes (ALTMANN, 2005, p. 15).

Não é fácil a missão de definir o que é sexualidade, pois são muitas as formas de compreendê-la. Neste trabalho consideramos a definição de Louro (2007), que afirma que a sexualidade não deve ser entendida apenas sob o prisma biológico, ela supõe mais do que corpos e nela estão envolvidos fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos e representações mobilizados para expressar desejos e prazeres. Além disso, consideramos a definição da Organização Mundial da Saúde:

Sexualidade é um aspecto central do ser humano ao longo de sua vida e abrange o sexo, as identidades e os papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é experimentada e expressada nos pensamentos, nas fantasias, nos desejos, na opinião, nas atitudes, nos valores, nos comportamentos, nas práticas, nos papéis e nos relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas estas dimensões, nem todas são sempre experimentadas ou expressadas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, cultural, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2007, p. 05) (tradução minha).

Além disso, é necessário que delimitemos brevemente outros termos presentes nessa pesquisa, pois muitos deles são facilmente confundidos. O sexo biológico, na perspectiva de Arán (2006), é algo definido pela natureza, fundamentado em um corpo orgânico, biológico e genético. Outro aspecto desse termo que não pode ser ignorado é o social, pois nossa sociedade é construída a partir desses órgãos:

O sexo biológico masculino e a presença do pênis foram e ainda são frequentemente associados ao poder, força e inteligência. Já o sexo biológico feminino e a presença de vagina são quase automaticamente associados à submissão ao homem, à fragilidade e à doçura. (SOUZA; MEGLHIORATTI, 2017, p. 06-07).

Por orientação sexual levamos em consideração a definição estabelecida por Simões e Fachinni (2009), que se refere ao gênero – ou aos gêneros – que constitui o objeto de desejo de uma pessoa. Para os autores a orientação sexual não deve ser pensada como um resultado de escolhas racionais do sujeito, portanto não devemos falar em opção sexual, visto que a dimensão do desejo não cabe numa escolha racional.

O conceito de gênero compreende todos os seus desdobramentos históricos, teóricos e políticos. No capítulo 2, intitulado Gênero e Sexualidade, faremos um levantamento mais detalhado da trajetória histórica deste termo e das diferentes vertentes que o definem. Concordamos com Scott (1995) quando diz que o núcleo de sua definição repousa na conexão entre duas posições: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

De acordo com Jesus (2012), o gênero com o qual uma pessoa se identifica pode concordar ou não com o gênero a ela atribuído ao nascer, e a isso chamamos identidade de gênero. Já a expressão de gênero pode ser entendida pela forma como uma pessoa se apresenta, seu comportamento e sua aparência, de acordo com as expectativas sociais para um determinado gênero – essas expectativas sociais dependerão da cultura em que a pessoa está inserida. Por fim, papel de gênero pode ser entendido pelo modo de agir em determinadas situações e as funções sociais conforme o gênero atribuído às pessoas, e esta forma de agir é ensinada desde o nascimento, ou seja, é uma construção de cunho social das diferenças entre homens e mulheres.

A partir desta reflexão breve sobre alguns dos termos constituintes da sexualidade e do gênero percebemos a complexidade que permeia a educação sexual. Para que a escola discuta a sexualidade em seu caráter multidimensional é essencial que a formação das professoras e professores contemple este aspecto, pois essa discussão depende, entre outras coisas, de profissionais que se sintam capazes de abordar e problematizar além dos aspectos associados ao corpo biológico, os aspectos sociais, culturais, éticos, filosóficos e psicológicos, uma vez que eles, em conjunto com a Biologia, trarão sentido à sexualidade e auxiliarão as professoras e professores a desenvolverem essa temática de forma a possibilitar que esses atores sociais tenham uma vivência responsável de sua sexualidade (BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2015).

A abordagem restrita ao biológico, historicamente, sempre esteve presente no trabalho da Educação Sexual no espaço escolar, através das aulas de Ciências e Biologia. Furlani (2005) aponta que o problema não está na presença deste tipo de abordagem – que é necessária –, mas no fato da sua exclusividade implicar em um currículo de abordagem limitada e reducionista. A ênfase concedida, nas práticas

educativas, à prevenção de IST's³ pode acabar rodeando o exercício da sexualidade com uma aura de perigo e doença, o que é extremamente prejudicial para a vivência sexual desses alunos.

Para Ribeiro (2013), a formação das professoras e professores em educação sexual, além de urgente, necessita de objetivos e parâmetros norteadores com ênfase na promoção da cultura do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero, da igualdade de gênero e da sexualidade como elementos integrantes do processo de construção de uma cidadania ativa. O esclarecimento dos aspectos psicossociais da sexualidade amplia seu campo de abrangência, que geralmente se restringe à informação biológica e anátomo-fisiológica da função sexual e à prevenção das IST's, temas importantes e essenciais, mas não únicos.

As pesquisas feitas com as professoras e professores em relação às suas práticas educacionais são de extrema importância, pois podemos observar as diferenças entre o que se espera do ensino, o que está previsto nos currículos e projetos pedagógicos e o que realmente acontece dentro da sala de aula. Para Carvalho e Gil-Pérez (1992), as pesquisas em ensino de Ciências, principalmente aquelas que investigam a sala de aula, têm mostrado a grande diferença existente entre o idealizado pelos organizadores de currículo e o realizado pelos professores. Não basta apenas fundamentar e desenhar um currículo, é necessário também preparar adequadamente os professores com a mesma fundamentação. Ou seja, incluir a Educação Sexual como tema transversal não é suficiente, muito menos eficiente, se não houver um respaldo para a formação docente.

De acordo com Reis e Ribeiro (2005), as professoras e professores que lidam com crianças e jovens têm papel fundamental no processo de aquisição de conhecimentos de suas alunas e alunos. Há, então, uma necessidade dessas professoras e professores terem um espaço em que possam se formar como orientadores conscientes e capazes de indicar caminhos e escolhas que tornem a vida do indivíduo menos traumática, com menos preconceitos e desinformação.

³ A terminologia Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) passa a ser adotada em substituição à expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), porque destaca a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas (DEPARTAMENTO DE VIGILÂNCIA, PREVENÇÃO E CONTROLE DAS IST, DO HIV/AIDS E DAS HEPATITES VIRAIS, 2018).

As professoras e os professores, ao lidarem com a educação sexual, lidam também com valores familiares e modos de conduta que podem parecer, à primeira vista, estranhos ao lado de outros que nos parecem desejáveis e corretos. Considerando que nossa sociedade comporta uma grande diversidade em relação à origem, poder aquisitivo, convicções religiosas, convicções políticas e padrões de organização familiar, cabe-nos questionar: existem modelos válidos para oferecer às crianças? Quais critérios devem ser utilizados para fornecer as informações? Existem parâmetros morais ou comportamentais válidos para todas as tentativas de realizar uma educação sexual? A imposição de qualquer valor dogmático na escola confundiria as finalidades da educação sexual, tornando-a um mecanismo de repressão sexual. É necessário que o tema seja abordado pelas professoras e professores, mas é fundamental que saibam aceitar e conviver com a diferença, a diversidade de condutas, valores, crenças e convicções que caracterizam diferentes grupos sociais (REIS; RIBEIRO, 2005).

As informações fornecidas pelas professoras e professores quanto à sexualidade e a forma como eles lidam com as perguntas de seus alunos e com situações vivenciadas na sala de aula devem também ser cuidadosas no que diz respeito às questões de gênero e as estereotipias, pois a professora e o professor são vistos como um exemplo, especialmente pelas crianças mais jovens. De acordo com Vieira (2013), as ideias aprendidas na escola e raramente questionadas, sobre o que é suposto ser-se ou fazer-se enquanto membro de determinado gênero, costumam ser reforçadas pelos agentes socializadores junto das crianças pequenas, em contextos como a família e a escola, podendo interferir nos trajetos individuais de meninas e meninos, nas fases subsequentes do desenvolvimento.

Com efeito, o poder normativo das crenças associadas ao gênero tem probabilidade de arrastar consigo penalidades para ambos os gêneros⁴, fato que poderá constituir um obstáculo real à liberdade individual para aprender a tomar decisões, para a escolha de áreas de estudo e de domínios profissionais, para a iniciativa de participação cívica e política na comunidade, ou ainda para assunção autônoma de

⁴ Consideramos, nessa perspectiva, também os gêneros não-binários, ou seja, aqueles que além de transgredirem à imposição social recebida ao nascer, ultrapassam os limites e fluem em diversos pontos na linha entre os polos feminino e masculino: “indivíduos que não serão exclusiva e totalmente mulher ou exclusiva e totalmente homem, mas que irão permear em diferentes formas de neutralidade, ambiguidade, multiplicidade, parcialidade, ageneridade, outrogeneridade, fluidez em suas identificações” (REIS; PINHO, 2016, p. 14).

responsabilidades ao nível familiar, quer seja no cuidado a dependentes, quer no que concerne às rotinas típicas da domesticidade (VIEIRA, 2013).

Assim, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar e compreender as concepções dos professores e professoras de Ciências em relação à implementação da Educação Sexual como tema transversal, o que compreende não apenas o tratamento “biologizante” do tema, mas uma abordagem mais ampla que inclui as questões de gênero. Por meio dela, buscamos compreender as concepções e relacioná-las com a formação destas professoras e professores, bem como analisar se há relação com fatores como religiosidade, concepções políticas, concepções de família, entre tantas questões que podem influenciar no ensino.

Como objetivos específicos buscamos:

- analisar se as questões relativas à sexualidade e gênero estavam presentes nas práticas pedagógicas de três escolas municipais de uma cidade no interior do estado de São Paulo e como eram abordadas;
- verificar se os projetos políticos pedagógicos das escolas contemplavam questões de sexualidade e gênero;
- investigar nos planos de ensino das professoras e professores de Ciências a presença e a abordagem da temática de pesquisa;
- investigar nos materiais didáticos utilizados pelas professoras e professores a presença e abordagem da temática da pesquisa, bem como quaisquer estereótipos de gênero⁵;
- compreender os motivos que influenciam a professora e o professor a incluir ou não em sua prática as temáticas de gênero e sexualidade;
- compreender as abordagens destas professoras e professores em relação ao tema e as concepções que a embasam, tentando relacioná-las com a sua formação acadêmica e seus conhecimentos nessa área;

⁵ A análise dos materiais didáticos não estava prevista na metodologia desta pesquisa, porém aderimos à sugestão das professoras componentes da banca de qualificação, que enxergaram na fala das professoras e professores um indício de que o próprio material didático não oferecia respaldo para um tratamento amplificado das temáticas de sexualidade e gênero.

- e investigar se as polêmicas recentes sobre o ensino das questões de gênero nas escolas influenciam na abordagem deste tema pelas professoras e professores.

A escolha por professores apenas da disciplina de Ciências se deu a partir da premissa de que esta é privilegiada por incluir os conteúdos de sistema reprodutor e do corpo humano, mesmo não concordando com essa visão, não podemos desconsiderá-la por corresponder à realidade escolar brasileira. Cabe destacar que para Bordini (2012) a escola é lugar privilegiado para ação de um discurso de poder sobre as/os estudantes, trabalhando conteúdos que garantem o controle da sexualidade, objetivando a produção de sujeitos saudáveis, ou seja, sujeitos com conhecimentos a respeito de como se prevenir das doenças relacionadas ao sexo, seus órgãos sexuais, hormônios e sua fisiologia reprodutiva. Para a autora, a tarefa da educação sexual:

(...) recai sobre as professoras da disciplina de Ciências. (...). Assim, ensinada por professoras formadas em Ciências Biológicas e baseada em livros didáticos de Ciências, a sexualidade está fortemente marcada por este campo disciplinar e sua perspectiva cientificista (BORDINI, 2012, p. 68).

Utilizamos como metodologia a análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos de Escolas municipais da cidade em que a pesquisa foi realizada, bem como dos planos de ensino de todas as professoras e professores de Ciências destas escolas e dos materiais didáticos utilizados por eles e fornecidos pela Prefeitura Municipal. Para análise dos documentos utilizamos como técnica a definição de palavras-chave, para que encontrássemos nos documentos quaisquer menções sobre nossa temática, técnica conhecida por indexação (BARDIN, 2011).

Além disso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com essas mesmas professoras e professores, a fim de compreender suas práticas e concepções a respeito dos temas de gênero e sexualidade. Utilizamos a análise de conteúdo como instrumento metodológico de análise das entrevistas, definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44). Classificamos o material analisado em temas e categorias a fim de desdobrarmos o texto em unidades.

No próximo capítulo trazemos de forma mais detalhada a trajetória histórica do termo gênero, bem como as diferentes vertentes sociopolíticas que o incluem. Além

disso, nos dedicamos a definir brevemente o que vem a ser educação sexual, suas diferentes abordagens e quais os fatos histórico-políticos que explicam o uso do termo orientação sexual. Essas definições são de extrema importância pois contextualizam os termos que fundamentam nossa pesquisa.

2 GÊNERO E SEXUALIDADE

2.1 GÊNERO

“A mulher? É muito simples, dizem os amadores de fórmulas simples: é uma matriz, um ovário; é uma fêmea, e esta palavra basta para defini-la. Na boca do homem o epíteto ‘fêmea’ soa como um insulto; no entanto, ele não se envergonha de sua animalidade, sente-se, ao contrário, orgulhoso se dele dizem: ‘É um macho!’. O termo fêmea é pejorativo não porque enraíza a mulher na Natureza, mas porque a confina no seu sexo” (BEAUVOIR, 2016b, p. 31).

Antes mesmo de pensarmos na importância da abordagem da temática gênero na educação, precisamos entender o significado deste termo tão presente em nosso cotidiano atual. Primeiramente, vale destacar que essa não é uma missão fácil, pois desde as primeiras vezes em que o termo surge no cerne do movimento feminista, vem sofrendo modificações e novas interpretações. Eis a definição que consta no dicionário Novo Aurélio: “a forma culturalmente elaborada que a diferença sexual toma em cada sociedade, e que se manifesta nos papéis e *status* atribuídos a cada sexo e constitutivos da identidade sexual dos indivíduos” (FERREIRA, 1999, p. 980). Observamos que a definição encontrada se aproxima brevemente àquela que nos interessa nessa pesquisa, porém, embora traga a ideia de uma cultura que elabora diferenças, esta definição ainda está fortemente atrelada ao sexo biológico e ao binarismo. Como afirma Louro (1997), o sentido específico e particular que buscamos não aparecia nos dicionários até o fim da década de 90, e quando admitimos que as palavras têm história – ou fazem história – o conceito de gênero está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo, pois foi com ele que surgiram as primeiras indagações a respeito do caráter social que as distinções de gênero trazem em seu cerne.

“O feminismo propõe um projeto de sociedade alternativa e coloca como objetivo a abolição, ou ao menos transformação profunda, da ordem patriarcal e de seu poder regulador, em nome de princípios de igualdade, de equidade e de justiça social” (MIRANDA, 2009, p. 03). Para se falar em movimento feminista, é importante sabermos que este está historicamente dividido em três ondas. De acordo com Teixeira e Magnabosco (2016), a primeira pode ser compreendida entre o final do século XIX até aproximadamente os anos 60 do século XX. Surgiu com a Revolução francesa, e entre os textos fundadores, podemos destacar a obra de Mary Wollstonecraft, denominada *Vindication of the Rights of Woman*, publicada em 1792, em Londres. A autora

sistematizou a primeira denúncia sobre a subordinação das mulheres, utilizando da doutrina liberal dos “diretos inalienáveis do homem”, reivindicando o direito das mulheres, e tendo como maior bandeira a defesa do direito à educação (SILVA, 2008). O grande marco desta onda foi o movimento sufragista, que lutou pela expansão do sufrágio – direito ao voto – às mulheres.

No período que marca a transição entre a primeira e a segunda onda, a escritora, filósofa e feminista Simone de Beauvoir, escreve *O Segundo Sexo*, no ano de 1949. A obra, constituída por dois volumes, foi um marco para a prática discursiva da situação feminina. É dela a frase “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, que contribuiu fortemente para as produções e questionamentos da teoria feminista, ajudando na compreensão e construção de saberes acerca da diferença entre sexo biológico e gênero (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2016).

A segunda onda do movimento feminista, que se estabeleceu entre os anos 60 e 70 do século XX, foi então marcado pela afirmação da diferença e o emblemático livro de Beauvoir contribuiu para que as feministas questionassem acerca do biológico e do social. Um dos grandes desafios do movimento era pensar, produzir e discutir a diferença de gênero – neste momento ainda sob a perspectiva do pensamento binário. Neste ponto de vista, o gênero seria uma construção social imposta sobre um corpo sexuado (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2016). Segundo Meyer (2013), esta onda remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento consistente em produção de conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas que tivessem como objetivo, além da denúncia, a compreensão e a explicação da subordinação social e a invisibilidade política a qual as mulheres tinham sido historicamente submetidas.

Outro marco para este período do movimento foi a publicação do livro *Mística Feminina*, de Betty Friedan, em 1963. A obra foi uma espécie de manifesto, em que várias mulheres relatavam suas insatisfações e dificuldades com os filhos, o casamento, a casa e a comunidade. Com isso, foram estabelecidas as bases para o questionamento dos papéis de gênero, em que os comportamentos típicos da mulher – feminina, suave, mãe, esposa e dona-de-casa – foram contestados em nome da liberdade feminina em se realizar da maneira que desejasse. Essa onda corresponde, justamente, ao período em que o conceito de gênero foi elaborado, de maneira a ser uma ferramenta para a teorização de tais questões (SIQUEIRA, 2015).

A terceira onda do movimento feminista foi marcada pela tentativa de desconstrução da categoria “mulher” como um sujeito coletivo unificado que sofre as mesmas opressões, enfrenta os mesmos problemas e partilha da mesma história. Neste sentido, há uma reivindicação da diferença dentro da diferença, ou seja, as mulheres são diferentes dos homens – o que alegava a segunda onda do movimento – mas elas tampouco são iguais entre si, uma vez que sofrem consequências de diferentes elementos sociais, tais como etnia, classe, religião, entre outros. O movimento feminista encara, então, a dolorosa conclusão de que vinha sendo excludente, uma vez que, em sua primeira e segunda onda, mulheres como as conhecidas *suffragettes* bem-educadas de classe média e as donas de casa americanas dos anos 1970 e 1980 haviam monopolizado as demandas feministas, em detrimento das questões enfrentadas por outras mulheres. Neste momento, ganha autonomia e destaque certos grupos dentro do movimento feminista, como as mulheres negras, lésbicas e trabalhadoras rurais, reconhecendo-se as pluralidades feministas que os idealizadores do conceito de gênero pareceram se esquecer, a luz de seu essencialismo e universalidade (SIQUEIRA, 2015).

A partir dessa conclusão, o gênero como ferramenta de luta e análise sofreu um grande impacto em sua estrutura, as mulheres negras e lésbicas proclamaram o caráter metanarrativo do conceito, o que inviabilizava as diferenças entre as mulheres e impunha uma identidade comum, construída pelos interesses da identidade hegemônica das mulheres heterossexuais brancas, em outras palavras, o gênero caiu na mesma armadilha contra a qual lutava: a homogeneização e imposição de uma identidade única (SIQUEIRA, 2015).

Ao se pensar sobre o caráter fundamentalmente social do gênero, não se descarta o fato de que ele se constituiu com ou sobre corpos sexuais, ou seja, não se nega a biologia, porém há a ênfase deliberada da construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Este conceito pretende se referir a forma como as características sexuais são representadas e compreendidas, ou como elas são traduzidas nas práticas sociais e tornadas parte de um processo histórico (LOURO, 1997).

Segundo Scott (1995), pode-se resumir em três posições teóricas as abordagens feitas pelos historiadores e historiadoras feministas a fim de se analisar o gênero. A primeira, de caráter inteiramente feminista, se empenha em explicar as origens do patriarcado. A segunda tem origem no interior de uma tradição marxista e busca um compromisso com as críticas feministas. Por fim, a terceira é dividida entre o pós-

estruturalismo francês⁶ e as teorias anglo-americanas de relação do objeto, se inspirando nessas diferentes escolas de psicanálise a fim de explicar a produção e reprodução da identidade de gênero do sujeito.

Para as teóricas do patriarcado, a subordinação das mulheres surgiu da necessidade masculina de as dominar e esse desejo seria fruto de uma tentativa de transcender sua alienação dos meios de reprodução da espécie. Para algumas historiadoras, a reprodução não passava de uma “armadilha” para as mulheres e numa análise mais materialista, a libertação viria das transformações na tecnologia, que poderiam eliminar a necessidade dos corpos femininos como agentes da reprodução da espécie (SCOTT, 1995).

Em contrapartida, algumas historiadoras encontravam explicação para o patriarcado pensando a respeito da sexualidade: “As fortes formulações de Catherine MacKinnon são (...) representativas de uma certa abordagem: “A sexualidade está para o feminismo assim como o trabalho está para o Marxismo: é aquilo que mais nos pertence e que, todavia, nos é mais subtraído” (SCOTT, 1995, p. 77).

Embora os questionamentos dessas teóricas sejam de extrema importância para a história, suas teorias apresentam determinados problemas. Elas não mostram qual a relação da desigualdade de gênero com outras desigualdades, além de continuarem baseando suas análises nas diferenças físicas, seja pela dominação em forma de apropriação do trabalho reprodutivo, seja pela objetificação sexual das mulheres pelos homens. Uma teoria que se baseia na variável única da diferença física é problemática para historiadores, pois pressupõe um significado permanente ou inerente ao corpo humano, desconsiderando a construção social e cultural (SCOTT, 1995).

⁶ O estruturalismo francês tem sua origem na linguística estrutural de Ferdinand Saussure e Roman Jakobson e, de maneira geral, procura compreender os elementos que compõem um sistema e suas inter-relações, ou seja, as estruturas através das quais o significado é produzido dentro de uma cultura (PETERS, 2000). Já o pós-estruturalismo surge como uma forma de repensar as teorias estruturalistas, estabelecendo uma desconstrução de conceitos considerados como verdades absolutas. É uma perspectiva que visa questionar o lugar que a ciência ocupa enquanto enunciação de uma verdade absoluta, ou seja, questiona o próprio discurso da ciência. Para Aguilar e Gonçalves (2017), a perspectiva pós-estruturalista questiona não só as relações de poder e de dominação referentes às classes sociais, ela também se preocupa em questionar a dominação de outros grupos hegemônicos que controlam grupos subordinados, como por exemplo brancos e negros, homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, etc. Assim, de acordo com o pós-estruturalismo, “é necessário desconstruir o que foi historicamente produzido e aceito como verdadeiro, a fim de evitar as diferentes formas de dominação e exclusão de grupos minoritários” (AGUILAR; GONÇALVES, 2017, p. 42).

A terceira posição teórica citada por Scott (1995) fala sobre uma abordagem psicanalítica, e a autora destaca que há distinção entre escolas, visto que houve uma tendência de classificar as abordagens de acordo com as origens nacionais de seus fundadores. A escola Anglo-Americana trabalha nos termos das teorias de relação de objeto que, de acordo com Fonseca et al. (2013), refere-se a tentativas de responder a situação em que as pessoas interagem e reagem com objetos externos e internos – que podem ser qualquer pessoa, objeto ou atividade com capacidade para satisfazer ao instinto – e em que medida suas relações influenciam o funcionamento psíquico. Os autores destacam que os objetos internos são entendidos como representações psíquicas de outras pessoas que influenciam as reações, percepções, os estados afetivos do indivíduo, bem como as suas reações comportamentais externas. Nos Estados Unidos, Nancy Chodorow é o nome mais prontamente associado a esta abordagem. Segundo Scott (1995), em contraste com a escola Anglo-Americana, a escola francesa está baseada em leituras estruturalistas e pós-estruturalistas de Freud no que diz respeito as teorias da linguagem, e a figura central desta escola, para as feministas, é Jacques Lacan.

Ambas as escolas estão preocupadas com os processos pelos quais a identidade do sujeito é criada, ambas se centram nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança a fim de encontrar pistas sobre a formação da identidade de gênero. As teóricas das relações de objeto enfatizam a influência da experiência concreta (a criança vê, ouve, tem relações com aqueles que se ocupam dela, em particular, obviamente, com seus pais), enquanto os/as pós-estruturalistas enfatizam o papel central da linguagem na comunicação, na interpretação e na representação do gênero. Para os/as pós-estruturalistas, "linguagem" não designa palavras, mas sistemas de significação -ordens simbólicas - que precedem o domínio real da fala, da leitura e da escrita). Uma outra diferença entre essas duas escolas de pensamento refere-se ao inconsciente, que para Chodorow é, em última instância, suscetível de compreensão consciente, enquanto que, para Lacan, não o é. Para os/as lacanianos/as, o inconsciente é um fator decisivo na construção do sujeito; ademais, é o lugar da divisão sexual e, por esta razão, um lugar de instabilidade constante para o sujeito "generificado" (SCOTT, 1995, p. 81).

Para sintetizar as considerações que Scott (1995) traz em seu artigo, visto que não pretendemos aqui esgotar o assunto, podemos considerar que a autora afirma que a definição de gênero é construída a partir de duas proposições intimamente ligadas. A primeira considera gênero como um dos componentes das relações sociais, se baseando nas diferenças percebidas entre os sexos, em que quatro elementos operam juntos:

símbolos, conceitos normativos, dimensão política e identidade subjetiva. A segunda proposição toma gênero como a primeira forma de dar sentido às relações de poder, poder este articulado por meio das diversas relações que são estabelecidas na sociedade (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2016).

Para Teixeira e Magnabosco (2016), as relações de gênero são construídas sócio historicamente, atribuindo significado às relações de poder que, de acordo com as teorias de Michel Foucault, são uma correlação de forças desequilibradas, heterogêneas, instáveis e tensas, que se estabelecem a partir de diversos pontos e em meio a relações desiguais, portanto, o gênero começa a ser investigado levando-se em conta as relações que o envolvem, dependentes das pessoas e dos jogos de poder. Essa abordagem pós-estruturalista se afasta das vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal – que seria a origem das diferenças entre homens e mulheres ou seria a superfície sobre a qual a cultura opera para produzir desigualdades – e passa a teorizar a respeito da construção sociocultural e linguística, produto e efeito das relações de poder. Neste sentido, o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural, linguística que estão implicadas com os processos que diferenciam homens e mulheres e nisto estão incluídos processos que produzem os corpos, distingue-os e separa-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (MEYER, 2013).

Outra grande referência quando se fala em gênero é Judith Butler, filósofa feminista americana, que revolucionou os estudos de gênero ao divulgar seu livro *Problemas de Gênero (Gender Trouble)*, em 1990. Ela recusou a ideia de que o gênero é algo estável, “Butler pretendeu mostrar que o gênero, pensado em sua estrutura binária estável, é efeito de um poder invisível que o cria e o mantém” (PORCHAT, 2014, p. 34). Butler critica a administração dos corpos feita por este poder invisível que naturaliza verdades, interrogando o binarismo de gênero, e para ela, o gênero é um ato que requer uma performance, que se repetindo, mantém o gênero nesta estrutura binária (PORCHAT, 2014).

O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um *locus* de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos (...), a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero. (...). Essa formulação tira a concepção do gênero do solo de um modelo substancial da identidade, deslocando-a para um outro que

requer concebê-lo como uma temporalidade social constituída (BUTLER, 2010, p. 200).

Para Butler (2010), podemos pensar no gênero como um significado assumido por um corpo diferenciado sexualmente, porém essa diferenciação só se dá através da relação com um outro com significado oposto. De acordo com Teixeira e Magnabosco (2016), esse corpo de que fala Butler é fruto de um processo histórico e social, é continuamente construído, mutilado, transformado, destituído, e transmutado por pessoas diversas, de diferentes modos e com diversos objetivos. E, para Goellner (2013), o corpo é moldado através de diferentes gestos para determinadas ocasiões sociais. Falar do corpo é falar de identidade, pois ele tem lugar central em nossa cultura contemporânea.

Portanto, esta visão aponta para a ideia de que o gênero está para a cultura na mesma medida que o sexo está para a natureza, para o biológico. Esta teoria tem como um dos objetivos o desmonte dos discursos deterministas biológicos que, numa perspectiva essencialista, naturalizam a masculinidade e a feminilidade, biologizando comportamentos e habilidades cognitivas (ANDRADE, 2011).

Em seu livro, Butler aponta alguns problemas para a dualidade sexo/gênero, um deles é que a estabilidade binária sexo/gênero impede que o gênero seja compreendido como um significado cultural assumido pelo corpo sexuado, e, por ter um caráter imutável, impossibilita uma interpretação cultural do sexo.

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada ao seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois (BUTLER, 2010, p. 24).

De acordo com Andrade (2011), Butler aponta para os perigos de uma interpretação radical a respeito da relação entre gênero e cultura, o qual pode levar a um posicionamento determinista que direciona para a relação causa-efeito unidirecional não-dialética no sentido cultura/gênero. Portanto, a crítica ao determinismo biológico, quando pensada numa relação de oposição binária direta, leva a um argumento

determinista cultural que desconsidera as relações complexas entre o sujeito, seu corpo enquanto estrutura biológica, e o contexto ambiental onde suas experiências estão inseridas culturalmente.

Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjuntos de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (BUTLER, 2010, p. 26)

Para Judith, o gênero é um ato que requer performance e se repetindo se mantém na estrutura binária. É, portanto, uma ação pública que encena significações já estabelecidas socialmente, fundando e consolidando o sujeito de determinada maneira. Para ela, o gênero é um efeito performativo de atos repetitivos, sem essência ou origem, e não revela uma identidade preexistente (PORCHAT, 2014).

O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um locus de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero. Essa informação tira a concepção do gênero do solo de um modelo substancial da identidade, deslocando-a para um outro que requer concebê-lo como uma temporalidade social constituída (BUTLER, 2010, p. 200).

Por fim, podemos pensar que, a partir dos pensamentos de Butler, não há mulher por trás do feminino, sendo o feminino uma produção com base na repetição imposta – e que falha –, gerando algo que escapa tanto ao feminino quanto ao masculino. Para ela, o ser humano somente deveria ser considerado em sua singularidade (PORCHAT, 2014).

Butler, considerada uma das mais destacadas teóricas *queer*⁷, ao mesmo tempo que reafirma o caráter discursivo da sexualidade e do gênero, produz novas concepções

⁷ O termo *queer* pode ser traduzido por estranho, excêntrico, raro e extraordinário, porém é uma expressão que também designa de forma pejorativa homens e mulheres homossexuais. Com toda sua carga de deboche foi o termo assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais para caracterizar a perspectiva de oposição e de contestação à

a respeito de sexo, sexualidade e gênero. A filósofa afirma que as sociedades constroem normas para regularizar e materializar o sexo dos sujeitos e que essas normas precisam ser repetidas e reiteradas constantemente para que essa materialização se concretize. Porém, ela afirma que os corpos nunca se conformam completamente às normas pelas quais a sua materialização é imposta, por isso essas normas precisam ser constantemente citadas e reconhecidas em sua autoridade, para que possam exercer seus efeitos. “As normas regulatórias do sexo têm, portanto, um caráter performativo, isto é, têm um poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam e, sendo assim, elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros na ótica heterossexual” (LOURO, 2001, p. 548).

Segundo Puleo (2004), as ciências sociais tentam, nas últimas décadas, analisar a construção sócio-histórica das identidades masculina e feminina, e entre os elementos que constituem o sistema de gênero – também chamado de patriarcado – existem discursos de legitimação sexual. Tais discursos legitimam a ordem estabelecida, justificam a hierarquização do homem e do masculino e das mulheres e do feminino, em outras palavras, são sistemas de crenças que especificam o que é característico de um ou outro gênero, determinando seus direitos, espaços, atividades e condutas próprias de cada um. De acordo com Soares (2004), a construção social do ser homem tem um status maior que a construção social do ser mulher. Podemos observar esses status de maneira clara em nosso cotidiano, quando há uma escolha de palavras utilizadas no intuito de ofender alguém e essa escolha engloba termos como “mulherzinha”, “maricas”, “menininha”, etc. Para os homens, nada mais ofensivo do que ser comparado com uma mulher, pois as consideram frágeis, fracas e sem valor.

Portanto, quando nos debruçamos em discutir e refletir sobre a produção de diferenças e desigualdades de gênero, devemos levar em consideração todos estes desdobramentos do conceito – ressaltamos novamente que aqui foram colocados de maneira sucinta, pois o próprio objetivo de definir gênero seria corpus suficiente para uma dissertação – e devemos fazer uma análise de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam sujeitos como diferentes, tanto em função de seu gênero quanto

heteronormatividade compulsória da sociedade. “*Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora” (LOURO, 2001, p.546).

em função de articulações entre gênero, etnia, sexualidade, classe social, religião, etc. (MEYER, 2013).

No próximo subcapítulo nos debruçamos em compreender por que o termo Orientação Sexual foi utilizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e quais são as diferentes interpretações e abordagens da Educação Sexual. Essa diferenciação entre os termos foi uma necessidade surgida a partir da leitura dos trabalhos que fundamentaram nossa pesquisa e da percepção que a nomenclatura era variável de acordo com cada autora e autor pesquisados.

2.2 EDUCAÇÃO SEXUAL OU ORIENTAÇÃO SEXUAL?

De acordo com os estudos de Figueiró (1996), realizados entre os anos de 1980 e 1993, observou-se que existiam vários termos utilizados como sinônimos ou substituições para o termo Educação Sexual. Ela cita alguns, como: orientação sexual, informação sexual e instrução sexual. Para a autora, esse quadro de incoerências e contradições aparece também no trabalho de outros vários autores quando há a tentativa de conceituar o termo, e pode-se somar a isso as divergências quanto à classificação dos tipos de Educação Sexual.

No Brasil, a partir do final da década de 1990, observou-se no âmbito educacional, a presença constante e a utilização de uma nova terminologia para designar o trabalho de discussão sexual na Escola. A expressão “Educação Sexual” não apenas foi substituída por “Orientação sexual”, por muitos educadores e educadoras, mas tornada oficial e institucionalizada com o lançamento dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), do Ministério da Educação, nos anos de 1997 (FURLANI, 2005, p. 195).

Para Furlani (2005), esta não é apenas uma questão de nomenclatura, da escolha entre dois termos supostamente sinônimos. Existem dois aspectos que favoreceram e possibilitaram essa substituição de termos. Em primeiro lugar, a aceitação rápida do termo “orientação sexual” explicitou o desgaste pedagógico do que se chamava de “educação sexual”, que até então era extremamente biológica, médica, higienista e moralista, principalmente no que tange ao ambiente escolar. De acordo com Oliveira (2011), em relação as questões biológicas, as diferenças entre homem e mulher são, na maioria das vezes, explicadas superficialmente, num teor meramente reprodutivo e higienista – fala-se do sexo heterossexual para a reprodução humana, das doenças

sexualmente transmissíveis, e da gravidez precoce – em que a noção de prazer não é citada. Em sua maioria, as escolas entendem que palestras sobre AIDS e demais IST's, sobre menstruação e uso de absorventes ou qualquer outro item isolado, tratando de saúde sexual, já as definem como comprometidas com o trabalho de Educação Sexual (GUIMARÃES, 1995). Diante dessa questão, mudar o nome para “orientação” pode ter sido visto como uma solução para se manter o trabalho na escola a partir de uma ressignificação filosófica e metodológica do termo em si e de sua prática (FURLANI, 2005).

A força política do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), criado em 1986 e que teve como membros Marta Suplicy, Antonio Carlos Egypto, Francisca Vieitas Vergueiro Vonk, Maria Aparecida Barbirato, Maria Cecília Pereira da Silva, foi um fator que, para Furlani (2005), contribuiu para a adesão ao termo por educadoras e educadores, bem como na sua inclusão numa política pública federal de educação, através dos PCN, ocasionando uma dispersão nacional e uma aceitação escolar, sem que houvesse quaisquer resistências, reflexões ou questionamentos. Essa força política também se mostrou indiscutível no âmbito pedagógico brasileiro, pois o grupo possuía acesso privilegiado aos mecanismos de poder institucional, tornando institucionalizada a expressão em políticas públicas, em projetos municipais e na elaboração dos próprios PCN.

De acordo com o Guia de Orientação Sexual (SUPLICY et al., 1994), quando a “Orientação Sexual” é utilizada na área de educação, ela deriva do conceito pedagógico “Orientação Educacional”, ganhando a definição de processo de intervenção sistemática na área da sexualidade e é realizada principalmente no âmbito escolar, fato que justifica a utilização do termo pelo guia.

A Orientação Sexual se propõe a fornecer informações sobre sexualidade e a organizar um espaço de reflexões e questionamentos sobre postura, tabus, crenças e valores a respeito de relacionamentos e comportamentos sexuais. A Orientação Sexual abrange o desenvolvimento sexual compreendido como: saúde reprodutiva, relações interpessoais, afetividade, imagem corporal, autoestima e relações de gênero. Enfoca as dimensões fisiológicas, sociológicas, psicológicas e espirituais da sexualidade através do desenvolvimento das áreas cognitiva, afetiva e comportamental, incluindo as habilidades para a comunicação eficaz e a tomada responsável de decisões (SUPLICY et al., 1994, p. 26).

Além disto, o documento afirma que esse trabalho de orientação pode ser feito por um educador e por outro profissional capacitado para uma ação planejada, sistemática e transformadora, promovendo bem-estar a partir de valores baseados nos direitos humanos e no relacionamento de respeito e igualdade entre as pessoas. Por essa sistematização, planejamento e profissionalização, é que a orientação difere da “educação sexual”, já que a educação sexual “inclui todo processo informal pelo qual aprendemos sobre a sexualidade ao longo da vida, seja através da família, da religião, da comunidade, dos livros ou da mídia” (SUPLICY et al., 1994, p. 27). O documento ainda destaca que no meio médico, jurídico e da sexologia, o termo Orientação Sexual se refere a identidade erótica dos cidadãos, mas os autores optam por utilizar a expressão “atração sexual” para se referir ao desejo sexual.

Segundo Furlani (2005), o GTPOS, destacando que a orientação sexual é sistemática e organizada por órgãos responsáveis e que a educação sexual acontece fora desse âmbito institucional, a distinção entre ambas se torna apenas o local em que ocorrem, portanto, apenas uma questão de ponto de referência. Para ela, ambos são processos que lidam com dados, valores, fatos e reflexões, o que implica a articulação entre ensino e aprendizagem, promovendo pedagogias e envolvendo educação, o que torna impossível delimitar e determinar quando e onde a informação para e quando começa a educação. Para a autora, quando o GTPOS caracteriza que a orientação sexual é aquela realizada de maneira formal, os conceitos de educação formal (aquela realizada na escola) e educação informal (aquela realizada fora da escola) passam a ser ignorados por completo por aqueles que se dedicam à Educação Sexual no país, e acabam restringindo a Educação sexual à informalidade. A autora questiona quais são os efeitos que essa representação causa ao destituir a escola da “educação sexual” e como poderia a escola não promover e fazer educação, neste sentido, “o status de EDUCADORES e EDUCADORAS sexuais seria concedido aos meios de comunicação (como a revista Playboy, as redes de televisão, as Igrejas, os jornais do país, etc.), as religiões, as ruas, etc., e não mais aos professores e pedagogos (FURLANI, 2005, p. 199) (grifo da autora).

A autora destaca a imprudência do Grupo em afirmar que os profissionais que trabalham na escola não são educadores e suas contradições em dizer que a orientação sexual precisa de uma sistematização e apoio técnico do trabalho com os educadores:

Na medida em que o GTPOS usa em suas publicações “orientação” para caracterizar o processo, e “educadores” para caracterizar seus agentes pedagógicos, a aproximação com uma disputa corporativa por campo e mercado de trabalho me parece, cada vez mais evidente. Parece que o neologismo possibilitou, não apenas o surgimento do/a orientador/a sexual, mas também viabilizou um processo de formação e preparação adequados que criaram demanda para cursos, treinamentos básicos de capacitação, assessorias a projetos (FURLANI, 2005, p. 200).

Para Altmann (2007), o uso do termo “orientação sexual” no Brasil, especificamente na educação, traz problemas de interpretação, pois no campo de estudos de gênero e sexualidade, além dos movimentos sociais e da bibliografia internacional, o termo indica por quais gêneros a pessoa se sente atraída. Também de acordo com Simões e Facchini (2009), a noção de orientação sexual se refere – de forma genérica – ao sexo, ou gênero, que constitui o objeto de desejo de uma pessoa.

Optaremos aqui, neste trabalho, pelo uso do termo “educação sexual”, pois concordamos com Altmann (2007) e Simões e Facchini (2009) em relação às possíveis confusões de interpretação e por acreditarmos que “orientação sexual” diz respeito à identidade erótica dos indivíduos.

Portanto, partindo da ideia de que neste trabalho o melhor termo a ser considerado é “educação sexual” cabe-nos esclarecer as suas diversas vertentes. Furlani (2005, 2011) sistematiza oito abordagens, ou seja, diferentes representações atualmente percebidas acerca da educação sexual no ocidente contemporâneo. Para ela, essas abordagens estão presentes e repercutem no universo pedagógico brasileiro: São elas: a biológico-higienista; a moral-tradicionista; a terapêutica; a religioso-radical; a dos direitos humanos; a dos direitos sexuais; a emancipatória; e por fim, a abordagem *queer*.

A primeira abordagem, biológico-higienista, foi tradicionalmente prevalente – e até única – nas ações educacionais voltadas à discussão do desenvolvimento sexual no contexto da escolarização formal. Para a autora, essa educação está sob a influência de vários campos distintos, dentre eles o pedagógico, cultural, biológico-reprodutivo, higienista, médico-patológico, psicológico e político, mas a biologia, particularmente aquela apegada aos pressupostos essencialistas, dominou os currículos e cursos de formação dos professores. Essa abordagem é marcada pelo ensino como promoção da saúde, privilegiando discussões sobre a reprodução humana, às IST's, à gravidez indesejada, e o planejamento familiar. Além disso, essa abordagem mantém a visão do

determinismo biológico quando fala sobre a diferença entre homens e mulheres, naturalizando as desigualdades sexuais e de gênero, e formulando enunciados que hierarquizam essas diferenças – como machistas, misóginos e homofóbicos (FURLANI, 2011). Esta abordagem é ainda presente nos dias atuais, pois a escola por tradição é conservadora e não está bem resolvida no que diz respeito à inserção da sexualidade em seus conteúdos, além de estar desatualizada no que concerne os papéis de gênero (GUIMARÃES, 1995; OLIVEIRA, 2011).

A abordagem moral tradicionalista está normalmente associada a princípios conservadores e religiosos e a ações que buscam coibir a atividade sexual dos adolescentes, convencendo-os de que o sexo é uma prática que leva ao contágio de doenças e a gravidezes indesejadas. Para esta abordagem os argumentos são contrários ao ensino de quaisquer métodos que levem a um sexo seguro, e favoráveis a argumentos que convençam os jovens a optar pela abstinência sexual como método de prevenção (FURLANI, 2011). Tal abordagem ganhou força na história recente do Brasil, quando, nas manifestações que ocorreram no país em junho de 2013, a preocupação com uma suposta degradação da moralidade da sociedade juntamente a um crescente desgaste das forças políticas progressistas, deu origem a um ambiente propício para a ascensão de políticos e de discursos conservadores. Tal fato foi decisivo nas eleições de 2014, que teve como resultado o Congresso mais conservador desde o período de 1964 (ZANNATA et al., 2016). No que tange à educação, umas das consequências desse Congresso ultraconservador foi o movimento nacional que buscou retirar dos planos de ensino – municipais, estaduais e do plano nacional de educação – as menções ao gênero e sexualidade, movimento que ficou conhecido como movimento contra a “ideologia de gênero”. Os grupos conservadores de variados matizes acabaram enxergando em qualquer abordagem de gênero a temível “ideologia de gênero” e em seus documentos e falas podemos observar também uma centralidade no que diz respeito a identidade de gênero, tomada pelos autores desse movimento como uma invenção de educadores progressistas/feministas no sentido de fazer crer que o gênero é algo passível de escolha (SEFFNER, 2016).

A abordagem terapêutica é aquela que busca encontrar explicação para as vivências sexuais ditas como “anormais” ou então aquela que busca a cura para problemas sexuais. Em geral, apresenta conclusões simplistas, imediatistas, genéricas e universais para os fenômenos que envolvem a vivência sexual, e está intimamente

voltada ao caráter psicológico. Esta abordagem tem sido adotada por instituições religiosas que prometem livrar seus fiéis de comportamentos sexuais considerados doentios, como a homossexualidade (FURLANI, 2011).

A quarta abordagem que a autora traz é a religiosa radical, que define o que é uma sexualidade “normal” baseada nas interpretações literais da Bíblia, considerando o que ali é dito como uma “incontestável verdade”. “Presente em instituições e/ou em escolas religiosas, essa educação da vida sexual e afetiva de homens e mulheres costuma ocorrer em encontros grupais ou individuais, em estudos bíblicos ou em pregações coletivas” (FURLANI, 2005, p. 211). Os efeitos deste tipo de abordagem não atingem apenas as sexualidades subordinadas, como a homossexualidade, mas também contribuem para as investidas pela manutenção da família patriarcal e a volta da “mulher submissa”, da mesma forma que se encontram narrados nos textos das escrituras antigas. Podemos ver essa abordagem em situações atuais, quando “em julho de 2004 o Vaticano apresentou publicamente um texto onde o Papa João Paulo II alerta sobre os perigos e sobre os exageros trazidos para o meio familiar pelas contestações do movimento feminista, sobretudo pelas críticas sociais que visibilizaram ao mundo as desiguais condições da mulher no meio social” (FURLANI, 2005, p. 212).

No Brasil, tivemos um caso amplamente conhecido, quando o Deputado Federal João Campos (PSB-GO) propôs na Câmara dos Deputados o Projeto de decreto Legislativo nº 234/2011, que ficou conhecido pela sigla PDC (Projeto da Cura Gay), pois aos olhos de seus opositores abria a possibilidade para psicólogos tratarem a homossexualidade como doença, buscando sua cura e redimir aqueles que ficariam conhecidos como “ex-gays”. Além disso, uma das grandes críticas do PDC era de que seu autor era evangélico, assim como seus defensores, transformando uma discussão que a princípio era de competência legislativa em indignação por parte de associações defensoras de direitos humanos e de conselhos profissionais, como Conselho Federal de Psicologia, que esperavam que as decisões do estado brasileiro fossem laicas (SOUZA, 2016). Este caso pode enquadrar-se na terceira e quarta abordagem explicada por Furlani, pois se tratou de uma tentativa, por parte destes grupos fundamentalistas, de patologizar as práticas homossexuais, justificando que estas pessoas estariam perturbadas psicologicamente, necessitando de um tratamento.

Em relação a abordagem dos direitos humanos, a partir dos anos 70 os movimentos sociais críticos e seus apontamentos a respeito das desigualdades

chamaram atenção para a inexistência de direitos humanos universais, especificamente em relação a grupos subordinados. Esses grupos “marginais”, “minorias” e “excluídos” são construídos por um processo de segregação que ocorre pela inacessibilidade aos meios econômicos de subsistência, bem como pela falta de acesso à segurança, à justiça, aos direitos civis e à cidadania. “Uma inacessibilidade decorrente, sobretudo, dos possíveis níveis de negatividade, no contexto social, cultural e político, das representações, dos significados culturais presentes e constituintes das identidades desses sujeitos” (FURLANI, 2005, p. 216). O contexto educacional seria, então, não apenas um campo de produção e reprodução dessas representações excludentes – o que compromete politicamente a Escola –, mas um local de contestação e resistência desses grupos, o que cada vez mais tem possibilitado discussões sobre o seu papel na aproximação e convergência entre os ‘direitos humanos’, a ‘cidadania plena’ e a ‘inclusão social’ (FURLANI, 2011).

A suposta neutralidade política escolar é definitivamente posta em xeque. O momento atual aponta para um processo escolar, que em todos os níveis (inclusive nos cursos de formação de educadoras/res), esteja minimamente articulado com políticas públicas que possam combater e minimizar as injustiças e as desigualdades sociais (FURLANI, 2005, p.216).

Para Furlani (2005), a educação sexual baseada nos princípios desta abordagem pensada a partir dos direitos humanos é aquela que fala, explicita, problematiza e desconstrói as identidades excluídas, que incluem mulheres, afrodescendentes, gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transgêneros, transexuais, etc.

A sexta abordagem, a dos direitos sexuais, surge juntamente com a Declaração dos Direitos Sexuais, elaborada no 13º Congresso Mundial de Sexologia, realizado na Espanha, em 1997:

Embora tenha sido elaborada no sentido generalizado, no que concerne as diversas identidades sexuais, a Declaração torna-se importante, sobretudo como um documento político, de reivindicações e conquistas, de reconhecimento e respeito, aos grupos e/ou sujeitos subordinados (FURLANI, 2005, p, 220).

Para a autora, a abordagem fornecida pela declaração trouxe como efeito as discussões sobre a ética sexual, efeito este que pode ser percebido em diferentes contextos, como na educação, nas mídias, nas instituições públicas, nos Conselhos Profissionais (de Medicina, De Ensino, de Psicologia, etc.)

Os debates enfrentados por uma educação sexual baseada nos direitos sexuais englobam diversas pautas, como por exemplo, em relação às mulheres – que daremos destaque aqui por conta de nossa temática de pesquisa –, o movimento feminista – que ganhou força nos anos 70 – baseou sua luta social em duas frentes: uma de cunho epistemológico, que denunciava a lógica reprodutiva como base da sexualidade e que trazia à tona a luta pelo “direito ao controle do próprio corpo”; e a outra de ordem política, que reivindicava os direitos jurídicos da contracepção e da legalização e descriminalização do aborto. Além das questões de ordem biológica/reprodutiva, também deve-se pensar nas questões de ordem afetiva/prazerosa, que são representados pela “liberdade sexual” (FURLANI, 2005).

Se aspectos reprodutivos reportam à heterossexualidade (mas não exclusivos dela), outras identidades sexuais precisam ser enfrentadas: o lesbianismo e todas as problematizações advindas das diversas posições de sujeitos ocupadas pelas mulheres em decorrência das intersecções entre raça, gênero, sexualidade, classe (FURLANI, 2005, p. 223).

No que diz respeito aos direitos sexuais das crianças e adolescentes, o primeiro ponto a ser pensado deveria ser “ter direito à educação sexual”, pois a exclusão social da infância e adolescência tem sido apontada sob o ponto de vista da violência – econômica, física, emocional, material e moral – mais especificamente aquela associada a sexualidade, pois a vitimização sexual infanto-juvenil tem alertado toda a humanidade, em diferentes situações como: exposição dos corpos, submissão física, abuso sexual, pedofilia, pornografia, prostituição e turismo sexual infantil (FURLANI, 2011). De acordo com Meyer (2017), a educação sexual que se dá de forma explícita, organizada e planejada é uma estratégia de enfrentamento da violência sexual, pois as crianças e adolescentes precisam de informação e ferramentas, tão cedo quanto possível, para identificarem as situações cotidianas e serem capazes de fazerem escolhas, buscar ajuda e selecionar valores construídos a partir de reflexão na relação com o outro e consigo mesmos.

A sétima abordagem, de acordo com Furlani (2011), foi possível a partir das ideias do marxismo pensadas na área da educação, pois ele significou uma nova forma de compreender a natureza do conhecimento. Nos anos 1930 surge a Teoria Crítica da Sociedade, e a partir de seus pressupostos foi-se adequando ao estudo reflexivo dos sistemas educacionais, resultando na Teoria Crítica da Educação, que tem como finalidade a emancipação e o esclarecimento. De acordo com esta teoria, a orientação

para emancipação requer um comportamento crítico relativo ao conhecimento produzido sob as condições sociais capitalistas e à realidade social que esse conhecimento pretende aprender.

No Brasil, foi a partir do debate sobre educação popular que começou a entrar na pauta pedagógica e política a ideia de uma “educação emancipatória”. Paulo Freire formulou a “pedagogia do oprimido” baseada numa “educação libertadora” que foi amplamente utilizada, quer seja no âmbito da escolarização formal, quer seja nos sindicatos, nos partidos políticos ou nos movimentos sociais. As ideias freirianas serviram de inspiração às lutas por uma sociedade brasileira mais consciente e menos desigual... uma teoria indissociada de uma prática política por mudança (FURLANI, 2005, p. 225-226)

De acordo com esta abordagem, a construção da cidadania se dá a partir da formação da identidade e da representação do sujeito-pleno – que está atrelada à liberdade de escolha que a Educação Sexual emancipatória proporciona, “em linhas gerais é possível afirmar que a ideia de emancipação preconizada por esta vertente acadêmica está associada ao esclarecimento (consciência) que remeterá à liberdade de escolha individual” (FURLANI, 2005, p. 228).

Por fim, a oitava abordagem diz respeito a *Queer*, pautada nos princípios da Teoria *Queer*. Este termo pode ser traduzido como aquilo que é estranho e foi assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação (LOURO, 2001). As reflexões e críticas advindas do movimento de liberação gay e do feminismo lésbico contribuíram para o surgimento da teoria *queer* da mesma forma que as suas análises possibilitaram o rompimento com modelos que buscavam definir e legitimar uma única identidade homossexual, pois esses modelos deixavam de fora certos sujeitos, como travestis, bissexuais, transexuais e *drag queens*, por exemplo, que além de não possuírem um status de reconhecimento, eram vítimas de preconceito dentro do próprio movimento. Portanto, a teoria questiona não só o caráter fixo da “identidade homossexual”, mas também os seus limites e fronteiras, substituindo uma visão de identidade fixa e única por uma política da diferença, “conceito central também dentro do pós-estruturalismo – caracterizando um novo momento: uma política pós-identitária” (FURLANI, 2005, p. 232).

A teoria *queer* vai além da análise e da crítica dessas identidades e diferenças sexuais, ela poderia ser classificada como uma epistemologia, um modo de pensar e problematizar o conhecimento, permitindo pensar a ambiguidade, multiplicidade e

fluidez das identidades sexuais e de gênero e uma sugestão de novas formas de se pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação, o que tornaria a teoria uma política de conhecimento cultural.

Neste sentido, a epistemologia *queer* pode ser transferida para qualquer categoria de análise sociocultural, uma vez que sua premissa básica (rejeitar qualquer forma de normatividade) se presta tanto às discussões sexuais (que a originaram), como também as questões raciais, étnica, colonial, de gênero, geracional, etc. Trata-se de uma atitude intelectual, investigativa e crítica, de recusa a um sistema de significação normativo (FURLANI, 2005, p. 234).

Considerando o espaço escolar como um local de diferenças, uma abordagem pedagógica *queer* poderia ser uma forma de reconhecer a fluidez e mobilidade da sociedade, reforçando a ideia de que modelos únicos e precisos não condizem com a realidade. Para Louro (2001), uma pedagogia e um currículo conectados à teoria *queer* teria de ser, assim como tal, subversiva e provocadora, fazendo mais do que apenas incluir temas ou conteúdos *queer* ou construir um ensino para os sujeitos *queer*:

Tal pedagogia não pode ser reconhecida como uma pedagogia do oprimido, como libertadora ou libertária. Ela escapa de enquadramentos. Evita operar com os dualismos, que acabam por manter a lógica da subordinação. Contrapõe-se, seguramente, à segregação e ao segredo experimentados pelos sujeitos ‘diferentes’, mas não propõe atividades para seu fortalecimento nem prescreve ações corretivas para aqueles que os hostilizam. Antes de pretender ter a resposta apaziguadora ou a solução que encerra os conflitos, quer discutir (e dismantelar) a lógica que construiu esse regime, a lógica que justifica a dissimulação, que mantém e fixa as posições de legitimidade e ilegitimidade. (...) Uma pedagogia e um currículo *queer* ‘falam’ a todos e não se dirigem apenas àqueles ou àquelas que se reconhecem nessa posição-de-sujeito, isto é, como sujeitos *queer*. Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva (LOURO, 2001, p. 551-552).

Em relação à educação sexual, a teoria e pedagogia *queer* sinalizam para o rompimento do modelo normal heterossexual de análise e para legitimação das identidades sexuais e de gênero, o que possibilita a quebra com a lógica binária e seus efeitos, como hierarquização, classificação, dominação e exclusão. A inclusão desta abordagem então pode ser vista como uma estratégia contra a homofobia, assim como uma estratégia de subversão – subversão que já ocorre no âmbito social e escolar por conta da visibilidade *queer*, seja pelo ativismo LGBTQI ou por suas práticas sexuais e de suas identidades. Tal visibilidade é fundamental para a subversão da dicotomia

sexo/gênero heteronormativa, possibilitando o reconhecimento da infinidade de arranjos de identidades e de estilos *queer* e a desestabilização do entendimento das configurações de gênero e de desejo como únicas e fixas. Esse modo de pensar *queer* tem o poder de abalar as questões de ordem conceitual e reflexiva envolvidas na produção dos discursos definidores das representações de identidade, bem como o de facilitar o seu processo de desconstrução (FURLANI, 2005).

Neste trabalho consideramos a perspectiva da oitava abordagem, a *queer*, pois ela leva em conta o grande universo de identidades de gênero e orientações sexuais. Britzman (2000) fala em uma educação sexual socialmente relevante, ou seja, uma escola que não tem a consideração das crianças e os jovens como investigadores da própria sexualidade e não busque voltar seus esforços pedagógicos para controlar identidades específicas. “Uma atitude nesse tipo de educação seria a problematização das formas culturais que criam e instalam o sexismo, a misoginia, o racismo, a homofobia (FURLANI, 2005, p. 242).

Após delinear o conceito de gênero e sua historicidade e diferenciarmos as abordagens existentes para a educação sexual, precisamos compreender como se dá a relação dos temas com o ensino de Ciências, disciplina priorizada por nós neste trabalho.

2.3 ENSINO DE CIÊNCIAS, GÊNERO E SEXUALIDADE

A relação entre o ensino de Ciências, a sexualidade e as questões de gênero se dá na medida que o campo se torna espaço privilegiado para a abordagem de conteúdos, tais como o corpo humano, o sistema reprodutor e a reprodução. Partindo dessa premissa, as práticas educativas acabam por pautar-se somente no viés biológico, desconsiderando que os corpos ali estudados estão inseridos em dimensões sociais, afetivas e históricas (COSTA; SOUZA, 2016).

De acordo com o que consta nos PCN – Tema Transversal Orientação Sexual (BRASIL, 1998b), quando abordamos, em Ciências, o corpo – infantil e adulto, de homem e de mulher – e suas anatomias interna e externa, precisamos incluir o fato de que os sentimentos, as emoções e o pensamento se produzem a partir do corpo e se expressam nele, marcando-o e constituindo o que é cada indivíduo. Essa integração

entre as dimensões físicas, emocionais, cognitivas e sensíveis – cada uma se expressando e interferindo na outra – necessita ser explicitada no estudo do corpo humano, para que não se reproduza a sua concepção de conjunto de partes fragmentadas (BRASIL, 1998b).

As pesquisas que aproximam a temática – em uma dimensão amplificada – ao ensino de Ciências ainda são incipientes, concentrando-se nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, pois neste período escolar as questões de sexualidade e relações de gênero encontram um local legítimo nas disciplinas de Ciências e Biologia. Para Costa e Souza (2016), o diálogo acerca de sexualidade e gênero como componente no ensino de Ciências é pertinente para aprofundar os debates educacionais, contribuindo para se pensar uma educação mais inclusiva e equânime.

Tais perspectivas acerca das questões de gênero e sexualidade em Ciências permitem refletir que para além da visão biológica ensinada, faz-se necessária discutir em sua transversalidade, sua construção histórica e social, contribuindo para o respeito acerca das diferenças, combate à discriminação, preconceitos e violências dentro e fora da escola (COSTA; SOUZA, 2016, p. 02).

O cotidiano escolar e social está permeado por relações de gênero e sexualidade, seja quando se define quem é menino ou menina usando a estrutura anatômica como referência, como cada qual deve se comportar, quais brinquedos são específicos para cada gênero, qual configuração familiar é legítima, além de quando há o reconhecimento de determinadas identidades sexuais e a exclusão de outras. “Estas práticas ditas como “normais”, naturalizam, reforçam e ampliam e consolidam preconceitos e discriminações aos sujeitos que estão no interior da escola, lugar onde deveria ser propício para a convivência com as pluralidades identitárias e sociais” (COSTA; SOUZA, 2016, p. 03).

O ensino de Ciências muitas vezes está vinculado ao conhecimento biológico e científico, o que acaba lhe acarretando de maneira errônea um caráter neutro e uma legitimidade, sendo entendido como algo não influenciado pelas construções sociais e culturais.

Dessa maneira, a visibilidade e a legitimidade do ensino, da veiculação do conhecimento biológico, acontecem por um processo de “imitação”, “tradução” do status de cientificidade das ciências de origem que, em regra geral, longe estão de pensar o conhecimento como produção cultural. Somada a essa tradução/imitação, há a crença

de que a ciência é o meio privilegiado de “desvelar a realidade” do mundo (SILVA; CECILLINI, 2010, p. 03).

A biologia escolar tem fundamental importância na produção da cultura e dos processos de subjetivação humana. O corpo, portanto, é uma especificidade pedagógica do ensino de Biologia e a ele estão associadas as noções de raça, gênero e sexualidade. É neste sentido que encontramos a dificuldade em desvelar que a biologia e a ciência têm uma história e que ela não é natural (SILVA; CECILLINI, 2010).

Desprendidas do aspecto social as questões desta natureza, na cultura escolar, são atribuídas ao(a) professor(a) de Biologia que tem como tarefa formular as respostas ou, ainda, avaliar a resposta dada pela televisão, pelas mídias, etc. Apesar de a escola não ser o único espaço pelo qual tais discussões perpassam e de não ser a disciplina Biologia a única voz autorizada a falar das questões levantadas, esta disciplina tem sido responsabilizada e inventada como espaço de tradução destes e de outros discursos e noções que são reconhecidos (ou se reconhecem) como do campo biológico. Com isso, são definidos conteúdos, saberes e fazeres próprios a esta disciplina escolar (SILVA; CECILLINI, 2010, p. 03).

As mudanças nas concepções e na forma como a temática é abordada, no ensino de Ciências, são necessárias para que novos diálogos sejam abertos, especificamente nas escolas, onde as relações se apresentam cotidianamente e onde valorizam-se determinadas identidades em detrimento de outras. Portanto, trata-se de um olhar novo sobre a sexualidade e o gênero, não mais pautado em uma visão puramente biológica, e essa ampliação de olhar é urgente em tempos de violência de gênero e vitimização sexual de mulheres (COSTA; SOUZA, 2016).

É indispensável a desestabilização da compreensão do conhecimento científico como algo cristalizado, de forma que seja possível articular entendimentos plurais do mundo a partir das experiências vividas pelos estudantes. Desta forma, ensinar Ciências passa a ser uma forma de enfrentar os desafios da sociedade em constante processo de transformação, desenvolvendo nos alunos a capacidade de exercer plenamente a cidadania (COSTA; SOUZA, 2016).

De acordo com PCN de Ciências Naturais, a Ciência deve ser mostrada como uma elaboração humana em busca da compreensão do mundo, ou seja, seus conceitos e procedimentos buscam questionar o que se vê e o que se ouve a fim de interpretar os

fenômenos da natureza e compreender como a sociedade nela intervém utilizando seus recursos e criando um novo meio social e tecnológico:

É importante, portanto, que se supere a postura que apresenta o ensino de Ciências Naturais como sinônimo da mera descrição de suas teorias e experiências, sem refletir sobre seus aspectos éticos e culturais. Na educação contemporânea, o ensino de Ciências Naturais é uma das áreas em que se pode reconstruir a relação ser humano/natureza em outros termos, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência social e planetária. Um conhecimento maior sobre a vida e sobre sua condição singular na natureza permite ao aluno se posicionar acerca de questões polêmicas como os desmatamentos, o acúmulo de poluentes e a manipulação gênica. Deve poder ainda perceber a vida humana, seu próprio corpo, como um todo dinâmico, que interage com o meio em sentido amplo, pois tanto a herança biológica quanto as condições culturais, sociais e afetivas refletem-se no corpo. Nessa perspectiva, a área de Ciências Naturais pode contribuir para a percepção da integridade pessoal e para a formação da autoestima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social e para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos (BRASIL, 1998a, p. 22-23)

Portanto, é preciso favorecer o desenvolvimento de uma postura reflexiva e investigativa, em que as alunas e alunos não aceitem, a priori, as ideias e informações fornecidas, bem como a percepção dos limites das explicações, colaborando para a construção da autonomia de pensamento e de ação das alunas e alunos (BRASIL, 1998a).

De acordo com Moizés e Bueno (2010), os professores de Ciências são os mais responsabilizados pela educação sexual dos alunos, e isto se deve pela sua formação inicial, pois ele recebe a formação em saúde e reprodução. Para as autoras, o maior problema dos PCN trazerem os conteúdos transversais está na falta de formação, pois:

A transversalidade implica a necessidade do professor não apenas dominar o conteúdo programático da matéria que é responsável, como exige conhecimento específico das disciplinas curriculares e habilidade para inserir temas transversais que fogem da especificidade que está habituado a lidar (MOIZÉS; BUENO, 2010, p. 206).

Em seu artigo, Pereira e Monteiro (2013) fazem um levantamento das produções científicas sobre as temáticas de gênero e sexualidade no Brasil entre 2006 e 2011, e no que diz respeito aos professores de Ciências tiveram como resultado:

(...) os depoimentos são marcados pela insegurança em discutir aspectos do gênero e da sexualidade, a predominância de uma visão reducionista sobre a sexualidade, com ênfase nos agravos decorrentes da iniciação sexual, a dificuldade em definir o que é uma situação homofóbica; falta de transversalidade das discussões, reafirmam a falta de preparo técnico para a abordagem dos temas e as deficiências no processo de formação e o sentimento de frustração acerca da falta de aplicação das informações dadas em sala de aula, exemplificada pela ocorrência de casos de gravidez entre as alunas mesmo nos casos em que temas sobre sexualidade foram tratados em sala de aula. (...) E, por último, os trabalhos são unânimes em afirmar a necessidade de formação específica e continuada sobre o tema, haja vista a associação direta com aspectos existenciais, familiares e valores sociais (PEREIRA; MONTEIRO, 2013, p. 06) (grifo meu).

Ao pensarmos o conteúdo de educação sexual e gênero como um tema transversal, de responsabilidade de todas as disciplinas propostas nos PCN, encontramos uma incoerência ao observarmos que o tema também aparece no PCN de Ciências como um conteúdo da disciplina:

Assim, os temas em Ser Humano e Saúde no ensino fundamental estão relacionados a questões gerais do desenvolvimento e funcionamento do corpo. São questões importantes: as características das etapas de vida em seu ciclo, a obtenção, o transporte e a transformação de energia, de água e de outros materiais, os sistemas de defesa do organismo, bem como as relações entre esses processos entre si e com o meio. Uma constante na abordagem dessas questões é a manutenção da saúde. O desenvolvimento de tema de trabalho ligado à sexualidade e à reprodução é importante a cada ciclo, por ser assunto de grande interesse e relevância social, aprofundando-se diferentes conteúdos em conexão a Orientação Sexual (BRASIL, 1998a, p. 45-46) (grifo meu).

Em outro momento observamos que o documento destaca que o professor de Ciências deve trabalhar os temas de maneira mais abrangente, levando em consideração os aspectos psicológicos, as emoções e os sentimentos envolvidos na sexualidade:

Ao trabalhar sobre reprodução e sexualidade, é essencial que o professor reconheça as dúvidas dos estudantes, as representações que eles já fazem sobre os sistemas reprodutores humanos masculino e feminino e aspectos psicológicos envolvidos por intermédio do que falam, escrevem ou desenharam. As discussões sobre as emoções envolvidas na sexualidade, como os sentimentos de amor, amizade, confiança, autoestima, desejo e prazer são importantes, se não tiverem como objetivo a prescrição de normas de conduta ou a moralização do discurso, mas sim a circulação de ideias e opiniões, baseada no respeito mútuo. Uma abordagem ampliada sobre as relações entre as pessoas e a formação da identidade de gênero, entre outros aspectos de interesse, encontra-se em Orientação Sexual. (BRASIL, 1998a, p. 76-77).

Portanto, além da questão de formação, citada por Moizés e Bueno (2010) e evidenciada pela pesquisa de Pereira e Monteiro (2013), temos a questão de o próprio PCN de Ciências trazer o tema da educação sexual como conteúdo previsto para a disciplina, para além dos temas transversais.

A incoerência citada anteriormente consiste no fato de que os cadernos das disciplinas de Artes, Educação Física, Português e Geografia trazem o conteúdo de educação sexual como tema unicamente transversal, enquanto que para as disciplinas de História, Língua Estrangeira e Matemática o conteúdo sequer é citado. Isso fornece uma justificativa para os professores de outras disciplinas não se sintam responsáveis por tratar das questões de sexualidade e gênero em suas aulas e enfraquece a transversalidade, deixando essa temática tão importante para a formação cidadã a cargo apenas do professor de Ciências.

É importante compreender como se dá a relação das políticas públicas em educação e os temas da sexualidade e gênero, pois cada documento possui sua historicidade e é influenciado pelos objetivos dos grupos hegemônicos de cada período histórico.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E A SEXUALIDADE E GÊNERO

O papel do Estado é fundamental para a construção de uma sociedade igualitária, não apenas no que diz respeito a regulação de leis que coíbem a discriminação, mas também como agente de mudanças culturais e das condições de vida das mulheres e na proposição de políticas que incorporem as dimensões de gênero. O Estado não é neutro em suas ações em relação às desigualdades presentes na sociedade, e, quando assume um local para a construção de políticas que visem a igualdade – como exemplo podemos citar as coordenadorias e secretarias de políticas para as mulheres – vai de encontro com concepções que acreditam que as condições de subordinação do gênero feminino serão superadas sem a necessidade da participação do Estado, ou seja, será uma mudança que acontecerá naturalmente (SOARES, 2004).

O movimento feminista no Brasil reivindica, desde 1980, que os governos elaborem e atuem na construção de políticas públicas com foco nas mulheres como

cidadãs. A participação feminina nas tarefas públicas cria novas exigências e desafios na elaboração destas políticas, pois fortalece a demanda (GODINHO, 2004). A importância dos governos municipais, que acontece a partir da Constituição de 1988, traz essa redução das desigualdades de gênero também para as agendas dos governos locais (FARAH, 2004). Além disso, essa década foi representativa pois foi um período de abertura democrática no país e as mudanças que permearam esse processo de redemocratização estavam focadas na garantia dos direitos sociais e individuais, tendo como marco definitivo a elaboração da Constituição Federal e as eleições diretas para presidência da República (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). Porém, a incorporação das questões de igualdade tem suas ressalvas:

Tal incorporação nem sempre significa, no entanto, ‘aderência’ à agenda de gênero ou incorporação da perspectiva de gênero, entendida como uma ação que promove a redução de desigualdades entre homens e mulheres. Há programas que, embora focalizem as mulheres ou a elas dirijam módulos específicos, acabam por reiterar desigualdades de gênero, reafirmando uma posição tutelada e subordinada da mulher tanto no espaço público como no privado (FARAH, 2004, p. 65).

Considerando que as leis tratam de assuntos técnicos, administrativos e burocráticos, parece contraditório formular uma lei para as questões pedagógicas, inclusive porque a educação é pensada mais em relação aos princípios do que as leis. Porém, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) tem um forte componente pedagógico e traz ideais pontuados pelo debate dos direitos humanos e a perspectiva do debate com os movimentos sociais (SANTOS, 2010).

De modo geral, as leis tendem a representar os interesses das classes dominantes, pois cumprem um papel central na manutenção da ordem e da estrutura social estabelecida, o que as beneficia direta e indiretamente. Por conta de diversos e complexos movimentos de lutas contra-hegemônicas, ao longo da história acontecem muitos processos contra essas leis, devido a organização dos setores populares envolvidos em situações de mobilização social, e muitas vezes esses grupos conseguem provocar mudanças nas estruturas legais, ocasionando uma leitura do ponto de vista de seus interesses. De acordo com Santos (2010, p. 66):

E, é nesta perspectiva histórica que compreendemos as escolas incorporando temas debatidos pelos movimentos sociais, assim como, suas bandeiras de lutas engendradas no seio do debate acerca dos

direitos humanos, seja em disciplinas especializadas, mas principalmente nas abordagens mais gerais sobre democracia, liberdade, cidadania, diversidade, identidade. Cursos específicos passaram a fazer parte de currículos, palestras específicas, entidades voltadas diretamente para a questão dos direitos humanos, com publicações, espaços na imprensa, promoção de personalidades que se notabilizaram na sua defesa.

Para Vianna e Unbehaum (2004), a Constituição Federal, a LDB, o PNE e os PCN são documentos datados, frutos de momentos históricos específicos e, justamente por isso, expressam determinados valores e costumes da sociedade da época, especificamente o de um segmento social e cultural dominante, confirmando o que Santos (2010) afirmou em seu trabalho.

Na década de 1990, o Brasil foi marcado por um contexto de diferentes movimentos sociais que denunciavam práticas discriminatórias presentes na educação, reivindicando necessárias mudanças. Desde então, o MEC tem desenvolvido iniciativas, debates e discussões no intuito de superar os preconceitos e as discriminações que ocorrem nas instituições escolares. Esses debates e discussões, além da luta dos próprios movimentos sociais, contribuíram para a elaboração de documentos oficiais que tinham como objetivo proporcionar uma educação equânime a todos e todas, independente de gênero, raça, sexualidade, classe social, e outros possíveis marcadores de diferenças (GUIZZO; FELIPE, 2015).

Em contrapartida, na década de 1990, o cenário que até então estava pautado pelas demandas e negociações pelos direitos sociais, sofre uma mudança de direção, o que cria uma contradição entre as tentativas de melhoria das condições de vida da população brasileira, que a Constituição previa, e a adoção de reformas políticas calcadas em ajustes econômicos. Esse esforço começa com o governo de Fernando Collor de Mello e volta com maior ênfase nos governos de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, com a introdução de reformas neoliberais – definidas assim por terem indícios que apoiavam pressupostos desta corrente – que afetaram as políticas sociais voltadas para as populações pobres, o que inevitavelmente repercutiu nas políticas públicas de educação. Houve, então, uma redefinição de rumos se compararmos as duas décadas, nos anos 1980 as conquistas de direitos sociais garantidos pela Constituição e nos anos 1990 uma reorientação política neoliberal, que levaram à restrição dos espaços públicos e democráticos, a redução de questões políticas a problemas técnicos com a

argumentação de má gestão, desperdícios, falta de formação e inadequação de currículos (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

A LDB, principal lei para a educação brasileira, teve sua primeira versão em 1961 (Lei nº 4.024/1961) e sofreu diversas emendas que alteraram seu texto regulamentar e legislativo. Atendendo à ideologia desenvolvimentista adotada pelo governo militar (após o golpe de 1964), ajusta-se a LDB de 61 sancionando a lei nº 5.540/68, com um texto que reformava a estrutura do ensino superior, por isso chamada de lei da reforma universitária. Em relação as demandas do ensino primário e médio, foi necessária uma nova reforma, nomeada de lei nº 5.692/71, alterando a nomenclatura para ensino de 1º e 2º graus. Com a promulgação da Constituição de 1988, um projeto fixando as diretrizes e bases nacionais para a educação foi apresentada à Câmara Federal, propondo uma ampliação dos recursos para a educação pública (CERQUEIRA et al., 2017).

A redefinição das políticas para a educação básica, no período denominado anteriormente como político neoliberal, passa a pensar a qualidade da educação associada à reforma e modernização dos sistemas administrativos, à implantação de programas de avaliação, à capacitação dos professores sem um direcionamento de recursos para a recuperação de salários, e podemos ter como exemplo dessas orientações a aprovação de uma nova versão da LDB, em 1996, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, e em consonância com ela, foram elaborados os PCN e o PNE, que constituíam em referência nacional para a estrutura curricular dos ensinos fundamental e médio de todo sistema educacional do país (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

A atual LDB (Lei 9.394/1996), que sofreu diversas alterações (Lei 10.287/2001, Lei 10.639/2003, Lei 10.709/2003, Lei 10.870/2004, Lei 11.114/2005, Lei 11.700/2008, Lei 12.061/2009, Lei 12.796/2013, Lei 13.234/2005, Lei 13.415/2017), traz, inicialmente, em seu Artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela⁸.

Tal artigo foi modificado, com a Lei 11.645/2008, incluindo: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2017, p. 21). Essa alteração traz ênfase nas questões étnico-raciais, um grande avanço para a educação brasileira, porém, gênero e sexualidade sequer são mencionados, ainda hoje.

Desde sua criação, as necessidades educacionais do país foram se modificando, porém, de acordo com Cerqueira et al. (2017), o processo de ajustes sofridos pela LDB ao longo dos anos não acompanhou essa transformação, ocasionando algumas deficiências e ambiguidades em sua redação legislativa. Para os autores, a prática desta lei deve ser considerada uma das prioridades educacionais, visto que o progresso do sistema educacional acontece a partir dos aperfeiçoamentos introduzidos ao longo do processo de transformação em acordo com a realidade brasileira. Embora ainda não encontremos questões relacionadas ao gênero e a sexualidade em seu texto, esperamos que as atuais – e crescentes – demandas ocasionem uma transformação no documento.

Em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), sua primeira versão surgiu em 1962, elaborado na vigência da primeira LDB (Lei nº 4.024/1961), não sendo proposto em forma de projeto de lei, apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovada na época pelo então Conselho Federal de Educação, e constituía-se basicamente de um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos (BRASIL, 2001). Sua primeira versão aprovada por lei em 2001 (Lei nº 10.172/2001) trazia informações importantes em relação a promoção de uma sociedade menos desigual em relação a gênero e sexualidade (GUIZZO; FELIPE, 2015). Entre seus objetivos e metas para o Ensino Fundamental encontrava-se:

⁸ De acordo com Vaccari (2011), a década de 90 consiste em um período em que a lógica das instituições privadas foi incorporada na administração pública. Especificamente no caso da educação, enquanto política social, nota-se a transposição e o uso de conceitos como “processo”, “produto”, “cliente”, “fornecedor” e “produtividade”. Nesse sentido, o professor passa a ser visto como um prestador de serviço, o aluno como um cliente e o ensino como um produto a ser oferecido.

Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio (BRASIL, 2001, p. 20) (grifos meus).

No que diz respeito ao Ensino Superior, encontrava-se entre suas metas e objetivos:

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (BRASIL, 2001, p. 35) (grifos meus).

Além disso, podemos encontrar no documento, no tocante ao Financiamento e Gestão da Educação Superior o seguinte item:

Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a formulação de políticas de gênero, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos (BRASIL, 2001, p. 37) (grifos meus).

Em relação à formação dos professores, o documento traz em suas diretrizes: “inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação” (BRASIL, 2001, p. 65) (grifos meus).

Parece um documento ideal, preocupado com a formação básica e superior, bem como com a contribuição para a elaboração de políticas de gênero, porém, de acordo com Guizzo e Felipe (2015), o documento era pouco prático e por isso não foi efetivamente colocado em prática, ou seja, muitos de seus objetivos e metas foram parcialmente ou não foram atingidos, chegando ao fim em 2011, visto que é um documento formulado a cada decênio. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE/ Lei nº 13.005/2014) foi construído de maneira mais enxuta, na tentativa de ser realmente efetivo. A grande ressalva – e atraso – neste documento é a ausência completa das questões de gênero e sexualidade.

Em 1997, o MEC lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazendo a educação sexual como um dos temas transversais no Ensino Fundamental. Pela primeira vez essa temática foi apresentada como responsabilidade de todos os

professores – independentemente da disciplina – pois a sexualidade era abordada de uma forma mais ampla, não privilegiando apenas o aspecto biológico e reprodutivo, e sim, a toda uma expressão cultural, social, etc. (FIGUEIRÓ, 2009).

Os PCN constituem uma referência para o ensino fundamental, sendo orientações que, em consonância com a LDB, conferem flexibilidade ao trato dos componentes curriculares. Vale ressaltar que são apenas referências, portanto, não são impostos como diretrizes obrigatórias (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). De acordo com o documento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania, a intenção com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, país, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro (BRASIL, 1998c, p. 05).

Fica evidente no documento o cuidado com vários dos aspectos relativos aos significados e implicações de gênero nas relações e conteúdos escolares, bem como é louvável a inovadora inclusão de temas como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade e saúde aos conteúdos escolares. Os PCN realçam as relações de gênero, colocando-as como balizadoras da constituição de identidade das crianças e jovens, e resgatam os princípios da Constituição Federal no que concerne ao exercício da cidadania e a inclusão de temas que resgatem a dignidade humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a corresponsabilidade pela vida social (VIANNA; UNBEHAUM, 2004)

Logo no volume de apresentação dos temas transversais (BRASIL, 1998c) podemos verificar uma preocupação em se eleger, baseados na Constituição, princípios que a educação escolar deve usar como orientadores. Entre eles, o repúdio à discriminação de qualquer tipo, respeito mútuo nas relações interpessoais – públicas ou privadas. No que tange a igualdade de direitos, temos o seguinte texto:

Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) e

desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada (BRASIL, 1998c, p. 21) (grifo meu).

No que diz respeito à apresentação do tema Orientação Sexual, o documento traz como definição para sexualidade algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano ao longo da vida. Além disso:

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 (BRASIL, 1998c, p. 287) (grifo meu).

Por conta da complexidade do volume que trata da Orientação Sexual, cabe uma análise mais minuciosa, que faremos no próximo tópico desta dissertação.

3.1 SEXUALIDADE E GÊNERO NO VOLUME 10.5 DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) – TEMA TRANSVERSAL – ORIENTAÇÃO SEXUAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados há duas décadas, inovaram ao propor, além das disciplinas tradicionais, temas transversais. Esses temas (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo), escolhidos pela sua importância para a formação cidadã dos alunos, deveria perpassar as disciplinas, ou seja, eram de responsabilidade de todas as áreas curriculares.

O volume 10.5 dos temas transversais, denominado Orientação Sexual, traz como justificativa a ideia de que praticamente todas as escolas trabalham o aparelho reprodutivo em Ciências Naturais, o fazendo por meio da discussão sobre reprodução humana. Porém, essa abordagem não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, nem o interesse dos adolescentes, pois enfoca o corpo biológico e não inclui a dimensão da sexualidade (BRASIL, 1998b). Podemos perceber, então, que há um tratamento abrangente da sexualidade e não apenas sob um prisma reducionista e reprodutor.

Observamos com mais clareza essa abordagem quando o documento define a concepção do tema:

Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural. Cada sociedade cria conjuntos de regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual de cada indivíduo. Nesse sentido, a proposta de Orientação Sexual considera a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural (BRASIL, 1998b, p. 295).

Outro aspecto que devemos destacar é que os PCN trazem novamente, mas de forma mais clara, a concepção de identidade de gênero e da influência das representações sociais e culturais nesta identidade:

Nessa exploração do próprio corpo, na observação do corpo de outros, e a partir das relações familiares é que a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. Preocupa-se então mais intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas também com todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher. A construção do que é pertencer a um ou outro sexo⁹ se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas pela educação, o que atualmente recebe a denominação de relações de gênero. Essas representações absorvidas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança (BRASIL, 1998b, p. 296) (grifo meu).

Em relação ao professor, os PCN trazem uma preocupação no que diz respeito a sua formação e ao discernimento que este deve ter em relação a não transmissão de valores, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas:

É necessário então que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. O professor deve então entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto dos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e

⁹ Salientamos que o PCN traz uma perspectiva calcada no binarismo, reforçando que o indivíduo pertence a um ou outro gênero. O documento desconsidera a perspectiva *queer* e a existência dos gêneros não-binários. Além disso, não leva em consideração a existência de crianças transgênero.

sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. É necessário que os professores possam reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus. Tal postura cria condições mais favoráveis para o esclarecimento, a informação e o debate sem a imposição de valores específicos (BRASIL, 1998b, p. 303).

Além disso, em relação às questões de gênero, salienta-se que o professor deve transmitir, através da sua conduta, a equidade de gêneros e a dignidade de cada um individualmente, orientando discussões e respeitando as opiniões de cada aluno na mesma medida em que garanta o respeito e a participação de todos (BRASIL, 1998b).

Entre os objetivos citados para a educação sexual no ensino fundamental, os PCN colocam: “reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas”, o que nos deixa claro que o professor tem o dever de auxiliar seus alunos a reconhecer esses processos culturais e sociais. Além do mais, mostra que há uma preocupação em possibilitar aos alunos a vivência de uma sexualidade prazerosa e responsável, a partir do reconhecimento do próprio corpo, dos desejos, do respeito a diversidade de comportamentos, crenças e valores e do conhecimento de métodos para proteger a saúde (BRASIL, 1998b, p. 311-312).

Para os critérios de seleção dos conteúdos de educação sexual, considera-se as dimensões biológicas, psíquicas e socioculturais da sexualidade, buscando contemplar uma visão ampla e não reducionista das questões que envolvem a sexualidade e o seu desenvolvimento. Os conteúdos foram elencados em três blocos: Corpo: matriz da sexualidade; Relações de gênero; e Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS (BRASIL, 1998b, p. 315-316).

No bloco Relações de Gênero há uma explicação breve do que vem a ser o conceito:

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade (BRASIL, 1998b, p. 321-322).

De acordo com o texto, essa diferença construída socialmente tem privilegiado os homens, pois a sociedade não fornece as mesmas oportunidades para as mulheres, e, por mais que muitas mudanças tenham acontecido nos últimos anos, muitas discriminações relacionadas ao gênero continuam existindo, por vezes encobertas. Tais diferenças refletem na vivência da sexualidade de cada um, nos relacionamentos a dois e nas relações humanas no geral.

O objetivo de se discutir essas relações na escola consiste em:

O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Desde muito cedo são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um (BRASIL, 1998b, p. 322).

Para os PCN, a questão de gênero está presente em praticamente todos os assuntos trabalhados pela escola, nas diferentes áreas. Estar atento a isso é uma forma de ajudar os jovens a construir relações de gênero com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a ser pessoas mais abertas e equilibradas (BRASIL, 1998b, p. 323).

Por fim, o documento afirma que são muitas as possibilidades de tratar as relações de gênero de forma transversal e traz alguns exemplos:

A história das mulheres, suas lutas pela conquista de direitos e as enormes diferenças que podem ser encontradas ainda hoje nas diversas partes do globo, constitui tema de estudo, tanto em História quanto em Geografia e mesmo em Matemática, ao utilizar dados para análise dos avanços progressivos do movimento de mulheres ao longo do tempo. Esses avanços referem-se principalmente à maior participação das mulheres na esfera pública em todos os aspectos: na política, na cultura, no trabalho remunerado e outros (BRASIL, 1998b, p. 323).

Não podemos desconsiderar que os PCN representam um grande avanço na abordagem das perspectivas de gênero na educação, mas Vianna e Unbehaum (2004)

alertam para o risco dessas questões permanecerem veladas, visto que as políticas públicas de educação não as mencionam ou mencionam de forma a não explorar em todos os temas e itens curriculares os antagonismos de gênero presentes no cotidiano escolar.

Ultrapassar esses limites do tratamento dado pela legislação, planos e programas federais às relações de gênero no âmbito da política pública de educação implica ressaltar os avanços dos últimos documentos propostos, como é o caso do PNE e dos PCN, mas também significa questionar ainda mais a presença de estereótipos de gênero e refletir sobre o modo velado, ambíguo e, às vezes, reducionista que os significados de gênero assumem nos documentos (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 101).

Devemos ainda destacar o pouco – ou nenhum – uso dos PCN pelos professores, conforme apontam algumas pesquisas: Covino (2013), Junqueira; Damico; Filho (2013), Nunes (2013), Soares (2010), Camargo; Blaszkó; Ujiie (2015) e Lustosa (2013).

Alguns dos problemas apontados pelas pesquisas: “Os PCN foram lançados na teoria, mas não houve uma preocupação em oferecer estudo e treinamento adequado nas escolas para os professores” (COVINO, 2013, p. 72); “(...) ficou evidenciado que os educadores apresentam dificuldades em dar sua opinião sobre as propostas trazidas por este. Sendo assim, verificou-se através das respostas discursivas dos professores, que os mesmos demonstram uma “falsa ideia” de conhecer os PCNs (JUNQUEIRA; DAMICO; FILHO; 2013. Não paginado.); “(...) é preciso que o professor tenha embasamento teórico-metodológico suficiente para compreender a proposta curricular do ponto de vista de seus elementos centrais (NUNES, 2012, p. 103); “O documento PCNs da Língua Estrangeira Moderna no Ensino Fundamental já tem mais de dez anos, mas, infelizmente, está longe de ser referência de discussões ou base para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras” (SOARES, 2010, p. 115); “(...) não utilizam com frequência os PCNs de Ciências Naturais para preparar suas aulas, sendo assim desconhecem sua importância, uma vez que este documento aborda informações precisas para o desenvolvimento de um bom trabalho nas instituições de ensino (CAMARGO; BLASZKO; UJIE, 2015, p. 2224); “50% dos professores das escolas particulares, e 16,66% das escolas públicas não responderam sobre a importância dos PCNs. (...) 33,33% acham importante, mas não demonstram nenhum conhecimento sobre o que está posto nos PCNs (...) (LUSTOSA, 2013, p. 26), cabe destacar que essa última autora pesquisou a concepção dos professores de Ciências.

Como podemos observar, os problemas mais comuns que justificam o pouco uso dos PCN dizem respeito à incipiente formação dos professores em relação aos seus conteúdos, desconhecimento da sua importância, desconhecimento de seu conteúdo, etc. Assim, embora o documento que trata de Orientação Sexual seja inovador no conteúdo e na forma de abordagem de Sexualidade e Gênero, sua influência na prática pedagógica dos professores parece ter sido ínfima.

Além disso, não podemos desconsiderar que apesar de o documento ser inovador no sentido de trazer para a educação os aspectos de gênero e sexualidade, ele ainda está pautado em ideias controladoras e legitimadoras, enxergando o gênero a partir de um viés binário. De acordo com Altmann (2001) o tema dentro do PCN não tem apenas um caráter informativo, mas sobretudo um efeito de intervenção no interior do espaço escolar:

Concebido como tendo uma função transversal que atravessa fronteiras disciplinares, ele se dissemina por todo campo pedagógico e funciona de forma a expandir seus efeitos em domínios dos mais heterogêneos. Os PCNs incitam a escola a, através de práticas pedagógicas diversas, construir e mediar a relação do sujeito consigo mesmo, de modo a fazer com que o indivíduo tome a si mesmo como objeto de cuidados, alterando comportamentos. Através da colocação do sexo em discurso, parece haver um complexo aumento do controle sobre os indivíduos, o qual se exerce não tanto através de proibições e punições, mas através de mecanismos, metodologias e práticas que visam a produzir sujeitos autodisciplinados no que se refere à maneira de viver sua sexualidade. De maneiras diversas, meninos e meninas também exercem formas de controle uns sobre os outros, bem como escapam e resistem a este poder. O dispositivo da sexualidade perpassa espaços escolares, instaura regras e normas, estabelece mudanças no modo pelo qual os indivíduos dão sentido e valor a sua conduta, desejos, prazeres, sentimentos e sonhos (ALTMANN, 2001, p. 584).

As relações de gênero incorporadas nos temas escolares deveriam também fazer referência às diversas formas de expressão de gênero, inclusive aquelas que não se encaixam na classificação binária mulher/homem. Além disso, a sexualidade também deveria ser trazida em sua multiplicidade, para além da heterossexualidade.

Por fim, com a recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular e a supressão dos termos gênero e sexualidade demos um grande passo para trás no que se refere aos documentos de educação voltados para o respeito e equidade entre os gêneros.

3.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

De acordo com Marsiglia et. al (2017), a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da LDB de 1996 e das metas do PNE (2014-2024). Para tal, a BNCC começou a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo da presidenta Dilma Rousseff. Seu processo de produção e organização reuniu membros de associações científicas representativas de variadas áreas do conhecimento de universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem o Movimento pela Base Nacional Comum da Educação. O movimento foi formado por fundações e institutos mantidos pela iniciativa privada, ligados a ideais voltados à criatividade, tecnologia, empreendedorismo e, pelo menos no âmbito do discurso, da educação como ciência aplicada mais do que como práxis política (MORENO, 2016).

Para Moreno (2016), o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), estabelecido a partir de 2003, representou mudanças no que diz respeito aos investimentos públicos e à concepção do papel do Estado na educação, com auxílio significativo em universidades e escolas técnicas federais. Em relação à discussão curricular, houve elementos de continuidade das políticas públicas estabelecidas nos anos de 1990, e neste sentido, os projetos e investimentos que dizem respeito à questão da diversidade e da inclusão foram os que obtiveram maior ressonância. A BNCC pode ser considerada, então, a primeira grande intervenção curricular promovida após doze anos de governo, mas não representa, necessariamente, uma ruptura com concepções anteriores. “Fruto das discussões do PNE (...) a BNCC deveria conter direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, unificando 60% do conteúdo escolar nacional. O restante seria definido localmente, levando em conta o contexto regional (MORENO, 2016, p. 10).

O projeto dessa Base Nacional foi formado por uma série de interesses difusos. Como citado anteriormente, houve o envolvimento intenso da UNDIME e do CONSED, e para as discussões também foi convidada a Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), além da criação do Movimento pela Base Comum da Educação, em abril de 2013. Quando se deu a divulgação do texto preliminar da BNCC, houve

questionamentos a respeito da necessidade de se criar uma base comum e em relação ao processo de construção da proposta em andamento. Várias entidades, como a ANPED, se manifestaram em relação à pressa com que o processo foi desencadeado e a maneira como os professores da Educação Básica estariam sendo considerados neste processo. Entre os questionamentos levantados estavam o porquê de se priorizar esta meta e não outras metas do PNE que envolvem investimentos na condição do trabalho docente, o porquê de não se discutir de maneira urgente a viabilização de investimentos na formação inicial e continuada, no salário inicial, em uma política de carreira estimulante, em melhores condições de trabalho, dentre outras (MORENO, 2010).

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016, e cabe aqui ressaltar que as entidades e pesquisadores ouvidos foram os que de alguma forma estavam ligados e interessados nas alterações de orientação curricular do país. Neste sentido, se manteve a direção da sua formulação nas mãos dos representantes dos aparelhos privados da hegemonia empresarial. Deve-se destacar que, após este período de consulta, a segunda versão foi lançada em abril de 2016, em meio ao processo de impeachment da presidenta Dilma (MARSIGLIA et. al, 2017).

Para Marsiglia et. al (2017), com o golpe jurídico-midiático-parlamentar de Estado e a mudança no aparelho governamental, cargos estratégicos do MEC passaram a ser ocupados por quadros ligados aos partidos PSDB e DEM, fato que repete as alianças dos tempos da era FHC. Neste contexto, Mendonça Filho (DEM) assume o Ministério da Educação e coloca na Secretaria Executiva do Ministério Maria Helena Guimarães e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), Maria Inês Fini.

Quando esteve à frente do Governo de Pernambuco, Mendonça Filho foi responsável pela implementação da escola em tempo integral no Estado, com forte apoio do “instituto corresponsabilidade educacional”, uma das grandes implementadoras de reformas empresariais na educação brasileira. Neste sentido, é evidente que o indicado por Temer para o Ministério tem como objetivo comandar as reformas educacionais de acordo com os interesses da classe empresarial. O mesmo podemos afirmar em relação à Maria Helena Guimarães e Maria Inês Fini. Ambas têm uma longa trajetória em cargos ligados aos governos tucanos comandando reformas empresariais e privatistas na educação. (...). Portanto, analisando a trajetória dos três ocupantes de cargos fundamentais do Ministério da Educação, é evidente o empenho em aprofundar as reformas educacionais de acordo com os interesses da classe empresarial. Foi assim com a aprovação e sanção da (anti) reforma do ensino médio, que praticamente legaliza o apartheid social da educação no Brasil e

não será diferente em relação à Base Nacional (MARSIGLIA et. al, 2017, p. 114-115) (grifo meu).

Portanto, a classe empresarial tem atuado, historicamente, para subordinar a escola pública às concepções que visam distanciar o conhecimento das necessidades humanas reais, propondo que o amplo saber seria supérfluo à classe trabalhadora em função das suas necessidades imediatas de vida. Como consequência, a política educacional no Brasil tem reiterado a tendência de apropriação privada das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, fato que observamos facilmente no âmbito das reformas curriculares (MARSIGLIA et. al, 2017). Para Martins (2017), o documento mostra uma presença de propostas que contemplam os interesses de empresários da educação, como produtores de softwares e materiais educativos. Embora a base não seja uma pauta exclusiva destes segmentos privatizantes, os representantes destes interesses mercadológicos se vincularam ao Estado e conseguiram explicitar suas demandas.

Com a segunda versão da BNCC divulgada, um conjunto de demandas, chamadas de “conservadoras” por Macedo (2017), se fortaleceu. Essas demandas já se faziam presentes antes, mas ganharam proeminência após o impeachment de Dilma, quando o movimento Escola Sem Partido (ESP) passa a ser um dos interlocutores do MEC. Em forte associação com deputados da bancada evangélica neopentecostal, o ESP inseriu em sua agenda o debate sobre a BNCC. De acordo com Cruz et. al (2016), há um caráter de intencionalidade formativa contida na BNCC, e este é voltado para uma instrumentalização técnica e laboral em detrimento de uma experiência formativa genuína dos alunos.

Apesar dessas demandas conservadoras, na segunda versão ainda estavam presentes as menções à identidade de gênero e orientação sexual em diversos momentos. A começar pela definição dos Princípios da Base Nacional Comum Curricular e Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento:

Em conformidade com o PNE (2014-2024), à Base Nacional Comum Curricular cabe definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que orientarão a elaboração dos currículos nacionais. Na BNCC, as concepções de direito de aprendizagem e desenvolvimento são, portanto, balizadoras da proposição dos objetivos de aprendizagem para cada componente curricular (BRASIL, 2016, p. 33).

De acordo com o documento, esses direitos se explicitam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos, e devem orientar uma Educação Básica que vise à formação humana integral, à construção de uma sociedade justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas. No que diz respeito a esses princípios éticos, o documento trazia:

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:

ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer (BRASIL, 2016, p. 34) (grifo meu).

Para a etapa da Educação Infantil o documento definia campos de experiência que “constituem um arranjo curricular adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses quando certas experiências, por ela vivenciadas, promovem a apropriação de conhecimentos relevantes” (BRASIL, 2016, p. 63). Entre eles constava o Campo de Experiência Corpo, Gestos e Movimentos:

O corpo expressa e carrega consigo não somente características e físicas e biológicas, mas também marcas de nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade. O corpo é e revela nossa singularidade, nossa identidade pessoal e social. (BRASIL, 2016, p.70) (grifo meu).

Na seção em que o documento definia as Áreas do Conhecimento e seus Componentes Curriculares na Base Nacional Comum Curricular, os termos aparecem dentro da disciplina de Biologia como Componente na Educação Básica no Ensino Médio:

A inserção da Biologia como componente curricular nessa etapa tem se dado, também, pela ampliação das interfaces entre essa ciência, processos e produtos tecnológicos e questões de âmbito social, político, ético e moral. O jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto; problemas socioambientais relativos à preservação da biodiversidade e estratégias para desenvolvimento sustentável; problemas relativos ao uso de biotecnologia, tais como

produção de transgênicos, clonagem de órgão; terapia por células-tronco (BRASIL, 2016, p. 150) (grifo meu).

Outro momento em que as menções aos termos apareciam era na seção em que o documento tratava sobre a Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental e seus objetivos. Para o ensino da dança: “Refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade” (BRASIL, 2016, p. 237) (grifo meu). Para o ensino de teatro: “Refletir sobre as experiências teatrais, desenvolvidas em aula, de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade (BRASIL, 2016, p. 239) (grifo meu).

Na seção em que o documento tratava sobre a Área de Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental as menções apareciam novamente:

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a área de Ensino Religioso, em articulação ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil, tem um importante papel de desenvolver aspectos tratados nos campos de experiências que organizam a primeira etapa da educação básica, em especial o campo “O eu, o outro e o nós”. Com relação a este campo o Ensino Religioso contribui para aprofundar aspectos relacionados à construção de identidades a partir de relações de alteridade, nas quais o respeito e acolhimento às diferenças, de gênero, classe social, religião, raça, dentre outras, é condição para a construção de relações mais justas e solidárias entre os/as estudantes (BRASIL, 2016, p. 316) (grifo meu).

Entre os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental constavam: “Direitos humanos e cidadania – englobando educação para o trânsito, idosos, questões de diversidade, gênero e sexualidade, segurança alimentar” (BRASIL, 2016, p. 318) (grifo meu). Entre os Objetivos de Aprendizagem do Componente Curricular Ensino Religioso nos anos finais do Ensino Fundamental constavam: “Elaborar questionamentos referentes à existência humana e às situações limites que integram a vida, articulados às questões socioambientais, geopolíticas, culturais, religiosas, de gênero e sexualidade, dentre outras (BRASIL, 2016, p. 480) (grifo meu).

Em nota divulgada, a ANPED afirma que a retirada, na terceira versão, de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete um caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo em nosso país (ANPED, 2017). Para Martins (2017), há um caráter conservador no documento, observável através da tímida abordagem dos direitos sociais

e das ações de inclusão, o que está em consonância com a postura dos que defendem o ESP. Segundo a autora, não é conveniente a existência da BNCC neste momento histórico do Brasil, pois o documento foi construído em um contexto de acirramento de divergências

Para Amorim (2017), a terceira versão da BNCC traz uma expressão mais enfática dos interesses mercadológicos, como por exemplo, a ideia da eficácia relacionada à aprendizagem: “A Base estabelece, por exemplo, que a alfabetização ocorra de forma mais precoce. Assim, a educação infantil se estruturaria dentro das lógicas da escolarização, para a qual a constituição de um currículo orientador é uma das bases fundamentais” (AMORIM, 2017, p. 06-07). Além disso, a BNCC confere ênfase a determinadas disciplinas que considera prioritárias, em detrimento de outras: “um dos interesses em foco são os rankings internacionais que avaliariam a qualidade da educação. O objetivo parece ser, em suma, gestar formas de melhorar a imagem do país no plano internacional” (AMORIM, 2017, p. 07).

Ao indicar a implantação de currículos mínimos nacionais, a BNCC deixa de ressaltar vários temas culturais, o que agregaria a ideia de neutralidade às ciências pedagógicas. Sendo assim, as disciplinas que tratam de temas considerados mais polêmicos, como questões de gênero, perderiam espaço, o que se afinaria com as ideias defendidas pelo ESP. Segundo o autor, as imposições desse movimento à educação já podem ser percebidas em sala de aula, como o constrangimento aos professores, pois as políticas propostas afirmam que o lugar do professor não é o de liberdade (AMORIM, 2017).

De acordo com Paulo Saldaña (2017), em matéria para a Folha, a terceira versão da BNCC – que foi reformulada diversas vezes – apresenta-se sem menções ao combate e à discriminação de gênero. Em uma de suas reformulações o tema era trazido como parte do ensino religioso, para que fosse discutido na escola as concepções de gênero e sexualidade de acordo com tradições religiosas. O MEC havia retirado completamente as menções ao respeito à identidade de gênero e orientação sexual. As menções apagadas atingiram as áreas das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, além da introdução da parte de ensino fundamental. Mas a “discussão de concepções de gênero e sexualidade, segundo diferentes tradições religiosas” aparecia como proposta para o currículo do 9º ano, na parte de ensino religioso, o que se configurava como um ultraje para um país constitucionalmente laico.

A versão definitiva da BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 15 de dezembro de 2017 e homologada pelo MEC em 20 de dezembro de 2017, devendo ser implementada em sala de aula já em 2019, após formação dos professores e elaboração de livros didáticos. Em sua última reformulação já não estão presentes nenhum tipo de menção ao gênero e à orientação sexual. A sexualidade é trazida apenas no contexto biológico e reprodutivo entre as Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental:

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (BRASIL, 2018, p. 325) (grifo meu).

Entre as habilidades da disciplina de Ciências para o 8º ano do Ensino Fundamental, constam: “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (BRASIL, 2018, p. 347) (grifo meu). Apesar de citar as dimensões da sexualidade humana, em nenhum outro momento o documento se aprofunda sobre o tema, o que impede que tenhamos ideia do que se compreende sobre essas dimensões.

Em relação ao ensino religioso, não mais aparecem menções ao gênero e diversidade sexual, temos entre as Competências Específicas do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental “conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver” e “debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz” (BRASIL, 2018, p. 435). O texto fala em diversidade e intolerância, mas apaga os aspectos de identidade de gênero e orientação sexual, aderindo às ideias defendidas pelo movimento conservador religioso e o projeto do ESP. No próximo tópico trazemos um breve levantamento de como esses movimentos conservadores interferem na educação.

3.3 O CONSERVADORISMO POLÍTICO-RELIGIOSO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO E NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Pai, afasta de mim esse cálice

De vinho tinto de sangue
 Como é difícil acordar calado
 Se na calada da noite eu me dano
 Quero lançar um grito desumano
 Que é uma maneira de ser escutado
 Esse silêncio todo me atordoa
 Atordoados eu permaneço atento
 Na arquibancada pra a qualquer momento
 Ver emergir o monstro da lagoa
 (GIL; BUARQUE, 1978)

As manifestações que ocorreram no Brasil em junho de 2013, que tinham em seu âmbito o simbolismo de um movimento popular em busca de renovação política, avanços em relação aos direitos sociais como transporte, saúde e educação, segurança pública e a preocupação com uma suposta degradação da moralidade da sociedade, juntamente a um crescente desgaste das forças políticas progressistas, deram origem a um ambiente propício para a ascensão de políticos e de discursos conservadores. Tal fato foi decisivo nas eleições de 2014, que teve como resultado o Congresso mais conservador desde o período de 1964 (ZANNATA et al., 2016).

Em nosso atual cenário governamental, emergiu não apenas a questão do conservadorismo político, mas também o fundamentalismo religioso. Embora façamos parte de um Estado laico, a atual situação instaurada no governo está longe de zelar pela integridade da Constituição Federal (ZANNATA et al., 2016).

O fundamentalismo religioso tornou-se uma força política no Brasil a partir dos anos 1990, sobretudo com o investimento das igrejas neopentecostais em prol da eleição de seus pastores. Por vezes se fala na “bancada evangélica”, mas a expressão não apenas ignora diferenças entre as denominações protestantes como deixa de lado a importante presença do setor mais conservador da Igreja Católica. O fundamentalismo se define pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate. Ativos na oposição ao direito ao aborto, a compreensões inclusivas da entidade familiar e a políticas de combate à homofobia, entre outros temas, os parlamentares fundamentalistas se aliam a diferentes forças conservadoras no Congresso, como os latifundiários e os defensores dos armamentos, numa ação conjunta que fortalece a todos (MIGUEL, 2016, p. 593).

De acordo com Zannata et al. (2016), os representantes desses partidos denominados conservadores e de base religiosa, sustentados por um discurso em “defesa da família” tradicional, evidenciam em suas falas a propagação da misoginia,

homofobia e intolerância à categoria de gênero. O fundamentalismo religioso juntamente ao conservadorismo político são desestabilizadores do sistema democrático que fundamenta os direitos civis e de cidadania e a saúde coletiva.

No que tange a educação, uma das consequências desse Congresso ultraconservador foi o movimento nacional que buscou retirar dos planos de ensino – municipais, estaduais e do plano nacional de educação – as menções ao gênero e sexualidade, movimento que ficou conhecido como movimento contra a “ideologia de gênero”. Os grupos conservadores de variados matizes acabaram enxergando em qualquer abordagem de gênero a temível “ideologia de gênero” e em seus documentos e falas podemos observar também uma centralidade no que diz respeito a identidade de gênero, tomada pelos autores desse movimento como uma invenção de educadores progressistas/feministas no sentido de fazer crer que o gênero é algo passível de escolha (SEFFNER, 2016).

A isso os atores sociais desse movimento opõem certa noção que deriva as identidades ou preferências em gênero e sexualidade de elementos tidos como naturais e visíveis: a configuração da genitália e outros elementos corporais, a ação dos hormônios que dão vida a desejos sexuais biologicamente explicados e, portanto, naturais, ao código genético que ao fim e ao cabo ditaria a pertença sexual e de gênero de cada um, não deixando margem a dúvidas. Qualquer desvio disso deveria ser contido, corrigido por cirurgia ou tratamento psicológico ou com medicação, ou simplesmente tolhido, impedindo sua expressão pública. Vai daí um evidente temor de que a ação pedagógica nas escolas possa embaralhar estas certezas, fornecendo as crianças e jovens caminhos ditos como “não naturais”, fruto de influência justamente da ideologia de gênero (SEFFNER, 2016, p. 08).

A atual conjuntura política brasileira, com a crescente e maciça presença de representantes conservadores, pode impossibilitar a democratização dos direitos à educação e saúde, condições essenciais para se buscar a justiça e o combate às desigualdades, e o alcance a uma sociedade com equidade entre os gêneros. É preciso viabilizar as discussões de gênero e sexualidade, a fim de possibilitar que diversos segmentos da sociedade se mobilizem para garantir tal equidade e o respeito às minorias que sofrem ou poderão sofrer com os impactos desse conservadorismo (ZANNATA et al. 2016).

Podemos citar alguns retrocessos em programas e políticas públicas federais em relação a gênero e sexualidade, a partir de 2011, decorrentes, em sua maioria, da pressão

política desses grupos religiosos fundamentalistas, como por exemplo, a manutenção do veto ao kit Escola sem Homofobia, o fim da distribuição de materiais educativos do programa federal Saúde e Prevenção na Escola e a interrupção de programas públicos de distribuição de preservativos em escolas de ensino médio (CARREIRA, 2016).

Outro grande marco desse movimento ultraconservador foi a elaboração do Projeto de Lei nº 867/2015 e Projeto de Lei do Senado nº 193/2016¹⁰, que criam o Programa Escola sem Partido. O movimento surgido em 2004 tem influenciado projetos de lei em âmbito municipal, estadual e federal, baseando-se na ideia de que as professoras e professores são responsáveis por ensinar e não educar, ou seja, seriam responsáveis por transmitir de maneira passiva apenas os conhecimentos científicos de forma neutra. Surgiu como iniciativa do advogado Miguel Nagib e tem como proposta central o combate ao que denominam “doutrinação” nas escolas:

A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo.

A pretexto de “construir uma sociedade mais justa” ou de “combater o preconceito”, professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para “fazer a cabeça” dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral (NAGIB, 2018).

O ESP tem como apoiadores o Movimento Brasil Livre (um dos protagonistas das manifestações em favor do impeachment de Dilma), deputados do PSC, PMDB e PSDB, a bancada evangélica, e o ex-ator pornô Alexandre Frota, que em 25 de maio de 2016 se reuniu com o ministro da Educação Mendonça Filho, entregando-lhe uma pauta com sugestões para a educação, entre elas o Projeto Escola Sem Partido.

Para combater a temida doutrinação citada pelos defensores do ESP, o PL estabelece:

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

¹⁰ O projeto de autoria do senador Magno Malta foi colocado para consulta pública no site do Senado Federal onde recebeu 410.692 votos, sendo 199.873 a favor de sua aprovação. O projeto foi retirado de votação e arquivado no Senado Federal no dia 30/11/2017 a pedido do próprio senador, que declarou ser uma estratégia para que o PL 7180/2014 que tramita na Câmara dos Deputados seja fortalecido.

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;

II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (BRASIL, 2015, p.03).

Como medida fiscalizatória e controladora, o PL afirma que “professores, estudantes e pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente” (BRASIL, 2015, p. 04), ou seja, os professores serão vigiados e controlados no exercício de sua profissão. Além do mais, a PL estabelece:

§ 1º. Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas (BRASIL, 2015, p. 03).

Trata-se, portanto, de um movimento que evidentemente busca o contrário de uma escola sem partido, pois trata-se de uma defesa da escola de um partido único e absoluto, um partido intolerante em relação as diferentes visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade. Um partido defensor das diferentes facetas discriminatórias: de gênero, de etnia, de classe social, de sexualidade, etc., e que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia (FRIGOTTO, 2017).

O movimento ganhou muitos adeptos quando se engajou em combater a chamada “ideologia de gênero” e já alcançaram algumas vitórias, como a retirada das metas relativas ao combate à desigualdade de gênero do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, o que mostra a sua força no cenário político brasileiro e sua capacidade de pressionar as esferas legislativas (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017).

A iniciativa cresce cada vez mais e está sendo adotada por diversos movimentos e partidos políticos. Através do trabalho de um grupo denominado “Professores Contra o Escola Sem Partido”¹¹ podemos acompanhar a tramitação no país de diversos projetos de lei com o conteúdo do ESP. Até o final de junho de 2018, período de elaboração da presente dissertação, tramitavam ou já haviam tramitado em 23 estados brasileiros (com exceção apenas dos estados do Acre, Amapá e Roraima) projetos de lei contendo os postulados do ESP. Até o momento foram aprovadas leis em pelo menos 17 cidades em todo país.

Considerando-se que o ESP existe desde 2004, o que explicaria seu repentino crescimento e projeção no cenário político brasileiro em 2014? De acordo com Sevilla e Seffner (2017) entre 2004 e 2014 a sociedade brasileira passou por importantes transformações em diversos âmbitos: crescimento econômico, implementação de políticas públicas de redistribuição de renda, diminuição da pobreza, da fome e da desigualdade social, políticas afirmativas como a criação de cotas raciais/étnicas, aprovação de leis e projetos que promovem a equidade de grupos marginalizados e minorias como a população negra, mulheres, LGBTQI, etc. Mas mesmo diante desse contexto progressista já haviam grupos que atuavam na oposição a estas modificações, especialmente a chamada bancada religiosa que luta contra os direitos LGBTQI, (como a união civil, adoção, etc.) e os direitos das mulheres (aborto, saúde sexual e reprodutiva, etc.). Neste sentido ocorreram o veto ao kit Escola sem Homofobia; a indicação do deputado Marco Feliciano¹² para o cargo de presidente da Comissão de Direitos Humanos da Câmara Federal, além da visibilidade midiática de políticos conservadores radicais, como Jair Messias Bolsonaro (PSC).

¹¹ O “Professores Contra o Escola Sem Partido” é uma iniciativa de um grupo de estudantes e professores que se opõem aos projetos de lei incentivados pelo Movimento Escola Sem Partido. Começou como uma página na rede social *Facebook* que visava reunir e divulgar notícias relativas aos avanços do movimento. Atualmente possuem um blog que visa informar e produzir conteúdo de análise e reflexão sobre o crescimento e organização do ESP. O grupo realiza um constante levantamento de projetos do ESP e semelhantes apresentados pelo país, disponível em: <<https://professorescontraoescolasempartido.files.wordpress.com/2018/03/tabela-1-panorama-do-escola-sem-partido-no-brasil-1.pdf>>. Acesso em 26 mar de 2018.

¹² Pastor da Catedral do Avivamento, igreja neopentecostal ligada à Assembleia de Deus, e filiado ao Partido Social Cristão (PSC) envolvido em polêmicas declarações preconceituosas contra LGBTQI’s e negros.

Essas ações pontuais geraram como reflexo um clima de perseguição, desagregação social e produção de ódio às diferenças. Isso levou à ascensão do ESP em 2014, quando o movimento passa a focar suas forças no combate a “ideologia de gênero” apoiados no argumento de que a ação de professores e professoras nas escolas levaria ao fim as famílias:

A “ideologia de gênero” era o combustível necessário para criar a ideia de pânico moral e a necessidade de controle social em relação a escola e a seus professores (o que está sendo ensinado e como?) quando aparecem os termos sexo, sexualidade, gênero e identidade isso logo se transforma em justificativa para intervir na escola, pois esses grupos afirmam que a família, seus valores morais e religiosos estão sendo atacados. É o medo da degeneração sexual atuando (SEVILLA; SEFFNER, 2017, p. 09).

De acordo com Sevilla e Seffner (2017) as justificativas para a retirada dos termos referentes à identidade de gênero e orientação sexual dos diversos documentos da educação se pautam nos argumentos que defendem a família tradicional, a restrição do poder do Estado (afirmando que os pais é quem tem direito de educar os filhos de acordo com seus princípios morais e religiosos), e da confusão realizada ao criar o termo “ideologia de gênero”, misturando propositalmente diferentes conceitos e concepções a fim de gerar um desentendimento e um pânico moral, pois a ideia que os defensores do ESP promovem é de que tal ideologia teria como objetivo negar os princípios biológicos do sexo/gênero, confundindo as crianças e incentivando-as a tornarem-se homossexuais e mudarem de sexo sempre que quisessem, ideias que são completas deturpações do que os estudos de gênero e sexualidade defendem.

O conceito de pânico moral foi criado pelo sociólogo Stanley Cohen em seu estudo “*Folk devils and moral panics*”, em 1972:

As sociedades parecem estar sujeitas de tempos em tempos a períodos de pânico moral. Uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas emergem para ser definido como uma ameaça aos valores e interesses sociais; sua natureza é apresentada de maneira estilizada e estereotipada pelos meios de comunicação em massa; as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de Direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorre-se a formas de enfrentamento ou desenvolvem-nas; então a condição desaparece, submerge ou deteriora e se torna mais visível. Algumas vezes, o objeto do pânico é absolutamente novo e outras vezes é algo que existia há muito tempo, mas de repente aparece sob os holofotes. Às vezes o pânico passa e é esquecido, exceto no folclore e na memória coletiva. Outras vezes ele tem repercussões mais sérias e duradouras e

pode produzir mudanças tais como aquelas em política legal e social ou até mesmo na forma como a sociedade se compreende (COHEN, 1972, p. 02) (tradução minha).

A criação do pânico moral tradicionalmente se dá através da utilização dos valores da família tradicional – aquela formada por pai, mãe e filhos –, do casamento heterossexual, da religião e dos princípios morais que regem a sociedade. São valores que já existem há muito tempo na sociedade, mas que são utilizados para gerar medo e bloquear determinadas mudanças e transformações sociais. Por isso, a articulação entre o ESP e a “ideologia de gênero” tem se mostrado tão eficaz, pois a partir da luta pela defesa da família e dos valores religiosos é que este discurso moralizante ganhou força em diversos cenários brasileiros. Para Sevilla e Seffner (2017), é possível também perceber que há uma articulação entre grupos contrários às diversas transformações sociais que ocorreram no Brasil nos últimos anos, pois mesmo sendo o gênero e a sexualidade o foco das críticas, esses movimentos contam com apoiadores agentes também envolvidos em casos de racismo, além de propagadores de ódio contra minorias e críticos dos direitos humanos.

Portanto, podemos perceber que esses grupos se articulam estrategicamente pautados nas ideias do pânico moral que envolve as questões de gênero, sexualidade e família, mas formam grupos maiores e mais diversos de pessoas contrárias às transformações sociais recentes e incipientes no Brasil, pois também contam com apoiadores membros de elites e corporações da área da educação (SEVILLA; SEFFNER, 2017).

Diante disto, temos uma necessidade urgente de desconstruir este discurso por meio da pesquisa e das práticas em sala de aula, evitando mais retrocessos nas políticas públicas educacionais, especialmente aquelas voltadas para as questões de equidade de gênero, respeito às diferenças e direitos da população em seus inúmeros aspectos, como etnia, sexualidade, classe social, etc.

Para tal, objetivamos em nossa pesquisa a investigação das concepções das professoras e professores de Ciências em relação à educação sexual e aos aspectos de gênero, levando em consideração a formação por eles recebida e fatores como suas concepções políticas e religiosas. Utilizamos para o cumprimento deste objetivo os procedimentos metodológicos que estão descritos no próximo capítulo deste trabalho.

4 METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui 5 características, mas nem todos os estudos qualitativos patenteiam essas características com igual eloquência. A primeira delas é que na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. A segunda é que a investigação qualitativa é descritiva, ou seja, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações

feitas com base nos dados, que incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, documentos pessoais, etc. A terceira característica citada pelos autores é a de que os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, ou seja, o interesse está em estudar um determinado problema, verificando como ele se manifesta nas atividades, procedimentos e interações cotidianas. A quarta característica é a que os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando. Por fim, a quinta característica é que o significado é de importância vital na abordagem qualitativa, pois os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, ou seja, preocupam-se em tentar capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

Segundo Richardson (2012), o método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não utiliza nenhum instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema, ou seja, não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas. A abordagem qualitativa justifica-se por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social.

Apesar da frequente polarização entre as metodologias qualitativas e quantitativas, Bogdan e Biklen (1994) apontam a possibilidade de se utilizar as duas metodologias conjuntamente. Os autores citam exemplos em que uma metodologia é utilizada para auxiliar a outra, como nos casos em que são elaborados roteiros para entrevistas abertas e quando estatísticas descritivas são apresentadas em conjunto com resultados qualitativos.

A presente pesquisa foi realizada num município de médio porte do interior paulista. A cidade em que a pesquisa foi realizada localiza-se a 270 km da capital paulista, sendo considerada uma das mais desenvolvidas do Brasil em termos de qualidade de vida pelos índices de saúde, renda e educação. De acordo IBGE, a população estimada em 2017 gira em torno de 230.770 pessoas. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) é 0,815, considerado elevado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Em relação a educação,

o índice é de 0,915, enquanto o do Brasil é 0,849 e o índice de renda é de 0,79, enquanto o do país é 0,723. Possui taxa de escolarização de 98,7%, e seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2015 para os anos iniciais do ensino fundamental foi de 6,5 e para os anos finais foi de 4,8.

A rede pública municipal contemplada recebe alunos da educação infantil e ensino fundamental (ciclos I e II). É composta por 14 escolas do ensino fundamental II, nosso foco de análise, nas quais lecionam 17 professoras e professores de Ciências.

As escolas que participaram da pesquisa, foram selecionadas de acordo com a facilidade de contato com as diretoras, por conta da realização de estágios curriculares durante meu período de graduação. Ademais, cabe destacar que o município em que a pesquisa foi realizada caracteriza-se como uma cidade de fácil acesso aos pesquisadores, visto que possui três universidades e as escolas já estão habituadas a receber alunas e alunos para a realização de estágios e pesquisas. O mesmo ocorre com as professoras e professores, a maioria está aberta para contribuir em estágios e pesquisas, sendo raros os relatos de experiências negativas quanto à disponibilidade destes.

A fim de mantermos as escolas em sigilo, as nomeamos como Escola 1, Escola 2 e Escola 3. As três escolas apresentam características semelhantes, todas estão localizadas em bairros periféricos, possuem em torno de 800 alunos e atendem o Ensino Fundamental Completo (1º ao 9º ano).

Nesta pesquisa realizamos uma análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais selecionadas, bem como dos planos de ensino dos professores de Ciências, e utilizamos como técnica de análise a definição de palavras-chave, para que encontrássemos nos documentos quaisquer menções sobre nossa temática. De acordo com Bardin (2011), a análise documental é uma operação ou um conjunto delas que visa representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, e tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo a informação contida no documento. O propósito é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que se obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo).

O PPP da Escola 1 nos foi fornecido em texto no formato PDF e para analisarmos se havia ou não a presença da temática aqui investigada, estabelecemos termos centrais, como “sexo”, “sexualidade” e “gênero”. Esses termos foram procurados utilizando a ferramenta de busca do software PDF-VIEWER. O PPP da Escola 2 nos foi fornecido impresso, portanto houve a necessidade de lê-lo na íntegra, procurando os termos estabelecidos anteriormente. O PPP da Escola 3 nos foi fornecido em texto no formato PDF e seguimos os mesmos métodos de análise utilizados para o PPP da Escola 1. Os planos de ensino dos professores das três escolas nos foram fornecidos também em formato PDF, e foram lidos na íntegra, sempre buscando os termos centrais ou qualquer temática que estivesse relacionada à sexualidade e ao gênero.

Além destes documentos, realizamos a análise dos livros didáticos fornecidos pela Prefeitura da cidade em que a pesquisa foi realizada e utilizados pelas professoras e professores para o embasamento de suas aulas. A necessidade dessa análise surgiu após sugestão da banca no exame de qualificação, pois para compreender quais abordagens as professoras e professores dão para a educação sexual é necessário também compreender o que o material didático apresenta sobre esse tema.

A análise documental permite passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação). Nesta pesquisa utilizamos da indexação, que Bardin (2011) define como a classificação em palavras-chave dos elementos de informação dos documentos. “Esta indexação é regulada segundo uma escolha (de termos ou ideias) adaptada ao sistema e ao objetivo da documentação em causa” (BARDIN, 2011, p. 52). As palavras-chave utilizadas em nossa pesquisa foram: sexo, sexualidade, gênero e reprodução. Também utilizamos os radicais das palavras-chave, a fim de encontrarmos possíveis derivações, como por exemplo, o radical “sex”, que pode resultar em “sexualidade”, “sexo”, “sexual”.

O método da pesquisa também contemplou a realização de entrevistas, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), são utilizadas para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo que o investigador desenvolva intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação, algumas são relativamente abertas, mas centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais.

Nesta pesquisa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, guiadas por um roteiro (Apêndice A) contendo 28 perguntas organizadas nas seguintes temáticas: formação do professor; concepções dos professores sobre sexualidade e gênero; prática pedagógica em sexualidade e gênero; e polêmicas recentes sobre gênero e sua influência no ensino. A entrevista semi-estruturada pode ser entendida como aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, posteriormente, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987). Mais do que outros instrumentos de pesquisa – que geralmente estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado – na entrevista a relação criada é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Nas entrevistas que não são totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém – que são a verdadeira razão da entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Destacamos que essa pesquisa, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) e a autorização das Instituições de Ensino (APÊNDICE C) foram submetidos à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) e aprovados no dia 27 de setembro de 2017.

As entrevistas foram realizadas com cinco professoras e um professor de Ciências, de três escolas distintas, sendo três da Escola 1, duas da Escola 2 e uma da Escola 3. Todas as entrevistas aconteceram entre os dias 11 e 30 de outubro de 2017, na escola em que cada um dos professores leciona, sendo que foram disponibilizadas salas para a realização das mesmas. As diretoras de cada escola assinaram uma declaração autorizando a realização da pesquisa (APÊNDICE C), e todas as professoras e o professor assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE B) antes da realização das entrevistas.

Antes de iniciar as entrevistas, entregamos o termo para as professoras e o professor e explicamos que se tratava de uma pesquisa de mestrado, esclarecendo quaisquer dúvidas, destacando que elas e ele poderiam desistir de participar a qualquer momento e garantindo o sigilo de seus nomes. Todas as entrevistas tiveram seu áudio

registrados com o uso de um gravador digital e posteriormente foram transcritas em texto, a fim de facilitar suas análises.

A análise dos dados é o processo de busca e organização sistemática de transcrições de entrevista, de notas de campo e de outros materiais que foram se acumulando ao longo da pesquisa, e tem como objetivo aumentar a compreensão desses mesmos materiais. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido, e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Utilizamos a análise de conteúdo como instrumento metodológico de análise das entrevistas, que pode ser definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44). O material, ao ser analisado, será classificado em temas ou categorias, que de acordo com Bardin (2011) funciona por operações de desmembramento do texto em unidades.

A conceitualização da análise de conteúdo pode ser concebida de diferentes formas, tendo em vista a vertente teórica e a intencionalidade do pesquisador que a desenvolve, seja adotando conceitos relacionados à semântica estatística do discurso, ou ainda, visando à inferência por meio da identificação objetiva de características das mensagens. Salienta-se o caráter social da análise de conteúdo, uma vez que é uma técnica com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 02).

Pode-se dizer que os métodos da análise de conteúdo correspondem aos seguintes objetivos:

A superação da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo essa “visão” muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será minha leitura válida e generalizável?

E o enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuímos a compreensão (BARDIN, 2011, p. 35).

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo tem duas funções. Uma heurística, que enriquece a tentativa exploratória, aumentando a propensão para a descoberta. E a outra função de administração da prova, que são hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias que servem de diretrizes e serão verificadas para confirmação ou infirmação. Para a autora, essas duas funções podem coexistir de maneira complementar.

Bardin (2011), define que a primeira fase da análise de conteúdo é a “pré-análise”, que sistematizará as ideias iniciais do quadro referencial teórico e estabelecerá indicadores para a interpretação das informações coletadas. Essa fase consiste em uma leitura geral do material que será analisado e uma organização de tal forma que irá possibilitar as operações sucessivas de análise (SILVA; FOSSÁ, 2015).

A segunda fase é a “exploração do material”, que é a construção de operações de codificação, ou seja, recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem, e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. A terceira fase é o “tratamento dos resultados, inferência e interpretação”, ou seja, captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo material coletado (SILVA; FOSSÁ, 2015).

A fim de manter a identidade das professoras e professor em sigilo, nomeamos os respectivos como: Professor A, Professora B, Professora C, Professora D, Professora E e Professora F. A seguir apresentamos os dados coletados e suas respectivas análises, tanto para os documentos (PPP, Planos de aula, Livro Didático), quanto as entrevistas.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão descritos e analisados os dados coletados, bem como serão apresentados os resultados e discussões dos mesmos com base na fundamentação teórica apresentada nos capítulos anteriores. Primeiramente, analisamos os projetos político-pedagógicos das escolas pesquisadas, em segundo lugar os planos de ensino das professoras e professores de Ciências que participaram dessa pesquisa. Em terceiro lugar, apresentamos a análise dos livros didáticos fornecidos pela rede municipal de ensino em que a pesquisa foi realizada e que são utilizados pelas professoras e

professores. Por fim, apresentamos as análises das entrevistas realizadas com o professor e as cinco professoras participantes desta pesquisa.

5.1 PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 12, inciso I, estabelece que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 14). De acordo com Veiga (1998), esse preceito legal sustenta-se na ideia de que as escolas devem possuir entre as suas principais tarefas o trabalho de reflexão sobre suas finalidades e intencionalidades, bem como a explicitação de seu papel social e a definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os que estão envolvidos com o processo educativo.

Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação (VEIGA, 1998, p. 09).

Para Gadotti (2000), os princípios da autonomia e participação garantem que o PPP não se torne apenas uma carta de intenções ou apenas um plano orientado por metas e estratégias. Portanto, a gestão democrática da escola é uma exigência do seu projeto político pedagógico a partir do momento que pressupõe uma gestão colegiada da unidade escolar. O processo de democratização da gestão possui dificuldades e limites já que exige muito mais que intenção, mas um método para sua efetivação. Dentre os obstáculos e limites, o autor aponta os problemas relacionados à pouca experiência democrática, à mentalidade que atribui aos técnicos a capacidade de governar, à estrutura verticalizada dos sistemas educacionais, ao autoritarismo impregnado no *ethos* educacional e ao tipo de liderança que domina, tradicionalmente, a atividade política no campo educacional.

Na rede municipal de ensino do município em que a pesquisa foi realizada, as escolas elaboram o Projeto Político Pedagógico a partir de um roteiro encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação. As equipes gestoras, compostas por Professores Coordenadores, Assistentes Educacionais Pedagógicos e Diretor de Escola tem a

incumbência de mobilizar a comunidade escolar de forma a buscar o engajamento dos professores, funcionários, pais e alunos na construção da própria identidade da escola, assumindo compromissos com o que a escola pretende ser, desencadeando mudanças na direção de uma formação educativa de qualidade social para todos os estudantes que frequentam a escola pública.

O Projeto Político Pedagógico tem validade para dois anos e, concomitante a ele, a escola elabora o Plano de Gestão que tem como objetivo traçar o perfil da escola para “fazer funcionar o Projeto Político Pedagógico”, segundo o documento da Secretaria Municipal de Educação. Cabe destacar que o Plano de Gestão é anual e possui 23 anexos, com informações sobre o espaço físico, trabalho pedagógico, desempenho da unidade escolar nas avaliações externas, recursos humanos e plano de metas.

O Roteiro toma como base a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que estabelecem, nos artigos 43 e 44, o objetivo da construção do PPP e os aspectos que o mesmo deve contemplar. Definindo desde a formatação do documento, o Roteiro traz itens obrigatórios: princípios e fins da educação nacional; finalidades e objetivos das etapas e modalidades de ensino; missão e visão da Secretaria Municipal de Educação e da unidade escolar; análise situacional da escola (perfil da clientela; dimensões do PDDE Interativo¹³ – indicadores e taxas sobre rendimento, ensino aprendizagem, gestão, recursos humanos e infraestrutura da unidade escolar); currículo, gestão democrática, articulação entre ensino fundamental e continuidade da trajetória escolar dos alunos; plano de formação continuada e avaliação do PPP.

Há que se destacar que nos itens “Visão da Secretaria Municipal de Educação e da unidade escolar” e “Missão da Secretaria Municipal de Educação e da unidade escolar”, aparece o setor responsável pela redação – a Coordenadoria Executiva de Políticas Educacionais¹⁴ –, fato que contradiz a própria legislação citada no roteiro, já que o PPP deve representar a identidade da escola e de seus sujeitos, instância de

¹³ PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação, e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar

¹⁴ É o setor responsável por coordenar o processo de planejamento, implementação, execução e avaliação das políticas educacionais no âmbito da rede municipal de ensino da cidade em que esta pesquisa foi realizada.

construção coletiva com participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Nota-se, portanto, que os limites e os obstáculos destacados por Gadotti (2000) ainda se fazem presentes e necessitam ser superados para a efetivação da gestão democrática da escola pública.

Ao analisarmos os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas, notamos uma grande semelhança na redação dos documentos das escolas, fato que não se explica pelo roteiro definido pela Secretaria Municipal de Educação e que abrange quase todos os itens, parecendo indicar cópia do PPP de uma escola por outra(s). Desta forma, podemos inferir que não houve um processo de elaboração pautado nos valores democráticos, na coletividade, na construção da autonomia da instituição escolar e, assim, nada representa a identidade de cada escola.

A seguir, apresentamos as análises de cada um dos projetos político-pedagógicos que nos foram fornecidos, reforçando que a análise foi feita de forma a encontrar as palavras-chave: sexo, sexualidade, gênero e reprodução, bem como os radicais destas palavras-chave, para que encontrássemos possíveis derivações.

- **Escola 1**

O termo “**sexo**” está presente no Projeto Político-Pedagógico em dois momentos. A primeira menção está inserida no tópico denominado “Expectativas de Ensino e Aprendizagem de Ciências – Ciclo III”. O termo aparece da seguinte forma: Valorizar o sexo seguro e a gravidez planejada, reconhecendo a utilização de métodos anticoncepcionais: ação no organismo e efeitos colaterais. Na sequência, aparecem objetivos relacionados a sexualidade, como: mostrar as diferentes dimensões da reprodução humana, relacionar idade materna e gravidez, discutir aspectos biológicos, legais e sociais do aborto; analisar formas de contágio das DST’s, e cuidados com o acompanhamento médico das gestantes e dos bebês.

O segundo momento traz o termo no tópico “Articulações do Ensino Fundamental e a continuidade da trajetória escolar dos alunos”. A palavra está inserida entre os princípios norteadores da escola, da seguinte maneira: *Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar*

quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O termo “**sexualidade**” aparece em três momentos. Os dois primeiros estão na mesma frase, no tópico que analisa o perfil da comunidade escolar, neste momento também há a presença do termo “**gênero**”. Há um diagnóstico dos problemas observados dentro da comunidade e o termo aparece como se segue: *Na escola, percebe-se que às vezes há manifestações de preconceito e discriminação (envolvendo professores, funcionários e/ou estudantes) relacionadas à questão socioeconômica; **gênero** (homossexualidades, travestilidades e transexualidades)*. Logo em seguida, temos a presença do termo “**sexual**”: *Na escola, percebe-se que às vezes há manifestações de preconceito e discriminação (envolvendo professores, funcionários e/ou estudantes) relacionadas à questão de orientação sexual e identidade*.

Há ainda um terceiro momento em que o termo é apresentado, dentro do tópico “Currículo”, juntamente ao termo “**gênero**”: *Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento articulam em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, drogas, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes (...).*

O termo “**gênero**” está presente, no sentido de identidade humana, apenas nos dois momentos citados anteriormente. Do mais, o termo é encontrado várias vezes se referindo ao estudo dos gêneros textuais dentro da disciplina de Português.

- **Escola 2**

Ao analisarmos o PPP desta escola, nos deparamos com uma grande carência de planejamento no que diz respeito à sexualidade e às questões de gênero. Os temas aparecem de maneira muito sucinta na seção denominada “Expectativas de ensino e aprendizagem – Ensino Fundamental”, nos conteúdos previstos para o 5º ano, 7º ano, e 9º ano, dentro das disciplinas de Ciências e de Educação Física.

O termo “**sexo**” aparece em Ciências (9º ano): *Valorizar o sexo seguro e a gravidez planejada, reconhecendo a utilização de métodos anticoncepcionais*.

O termo “**sexualidade**” aparece em Ciências (7º ano), constando da seguinte forma: *Valorizar o cuidado com o próprio corpo, com atenção para o **desenvolvimento da sexualidade** e para os hábitos de alimentação, de convívio e de lazer.*

O termo “**gênero**” está presente, no sentido de identidade humana apenas no conteúdo de Educação Física (7º ano): *– Explorar os elementos técnicos da dança (níveis, planos, espaços e tempos), utilizando-os na criação de sequências coreográficas, refletindo sobre o preconceito com os dançarinos, de forma a **desmistificar os papéis sexuais** e a utilização do corpo nessa manifestação. – Conhecer e vivenciar os principais tipos de ginástica de competição, reconhecendo suas características, os materiais e espaços utilizados, **refletindo sobre as questões de gênero**.* Do mais, o termo é encontrado várias vezes se referindo ao estudo dos gêneros textuais dentro da disciplina de Português.

Além dos termos centrais, encontramos no documento o seguinte conteúdo, que faz referência a educação sexual, em Ciências (5º ano): *Comparar os **sistemas reprodutores** masculino e feminino e reconhecer que o corpo passa por transformações durante a puberdade.*

- **Escola 3**

O termo “**sexo**” está presente no Projeto Político-Pedagógico em cinco momentos. O primeiro diz respeito aos Princípios e Fins da Educação Nacional, e cita um trecho da Constituição do Estado de São Paulo (Cap. III – Seção I – da educação): *VII – a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe, raça ou **sexo**.* O segundo momento está no mesmo capítulo do PPP, quando há a citação da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Entre os princípios citados está: *I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, **sexo**, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.*

O terceiro momento traz o termo dentro da seção Currículo, dentre os conteúdos previstos para a disciplina de História, no conteúdo “A globalização da economia e o papel da ciência, da técnica e da informação na organização do espaço mundial”: *Temas como industrialização, urbanização, relação campo-cidade ficam descontextualizados*

se não for discutido o papel de cada um na sociedade de consumo, as condições de trabalho e a saúde do trabalhador, as condições de vida no campo e na cidade, bem como as distinções de raça e sexo no mercado de trabalho.

O quarto momento traz o termo dentro da seção Currículo, entre as Expectativas de Ensino e Aprendizagem para os ciclos II e III – (6º ao 9º ano)¹⁵, dentro da disciplina de Ciências: *Valorizar o sexo seguro e a gravidez planejada, reconhecendo a utilização de métodos anticoncepcionais: ação no organismo e efeitos colaterais.*

Por fim, o quinto momento traz o termo dentro da seção Gestão Escolar Democrática, entre os objetivos do Grêmio Estudantil: *Pugnar pela democracia, independência e respeito às liberdades fundamentais, do homem, sem distinção de raça, cor, sexo, nacionalidade, convicção política ou religiosa.*

O termo “**sexualidade**” está presente em 4 momentos. O primeiro está na seção Currículo, entre os saberes previstos para a disciplina de Ciências para os ciclos II e III – (6º ao 9º ano), no conteúdo “Conhecimento do próprio corpo e promoção da saúde individual e coletiva”: *É comum haver certo embaraço quando os estudantes fazem alguma pergunta relacionada à sexualidade humana. Respostas evasivas já não costumam contentá-los. As informações devem ser simples e objetivas, porém sem detalhes anatômicos ou fisiológicos nos ciclos iniciais. Quanto à Aids e outras doenças sexualmente transmissíveis, a abordagem deve ser inicial e esclarecedora.*

O segundo momento traz o termo entre na seção Currículo, entre as Expectativas de Ensino e Aprendizagem para os ciclos II e III – (6º ao 9º ano), dentro da disciplina de Educação Física: *Perceber e compreender o desenvolvimento da própria sexualidade como um processo pessoal, exigindo para si e para o outro o respeito à privacidade e à individualidade.* O terceiro momento acreditamos que seja um erro de digitação no documento, pois repete, na próxima página, o mesmo trecho citado anteriormente.

O quarto momento traz o termo entre na seção Currículo, entre as Expectativas de Ensino e Aprendizagem para os ciclos II e III – (6º ao 9º ano), dentro da disciplina de Ciências: *Valorizar o cuidado com o próprio corpo, com atenção para o desenvolvimento da sexualidade e para os hábitos de alimentação, de convívio e de lazer.*

¹⁵ A organização das escolas municipais (na cidade em que a pesquisa foi realizada) em ciclos de formação foi inserida no ano de 2002 pelo Projeto Escola Interativa, com Ensino Fundamental de 9 anos, sendo 1º Ciclo (dos 6 aos 9 anos); 2º Ciclo (dos 9 aos 11 anos) e 3º ciclo (dos 12 aos 14 anos) (VACCARI, 2011).

O termo “**gênero**” aparece quarenta e uma vezes, dentre as quais em maioria está no sentido de “gênero textual, literário, musical ou teatral”, no sentido de “identidade humana” ele aparece apenas uma vez, dentro da seção Perfil da Clientela Escolar, na subseção “C) Dimensão III – Ensino e Aprendizagem”: *Após, essa análise, podemos concluir que as relações com os alunos/ professor/comunidade, devem em todos seus aspectos ser a mais harmônica possível, a fim de que alcancemos nossas metas, no intuito de informar a comunidade acerca das expectativas de ensino e aprendizagem, bem como favorecer o protagonismo juvenil. No que concerne ao respeito à diversidade – étnico-racial religiosa e de **gênero** – por se tratar de uma escola pública, democrática e inclusiva direcionamos ações de orientação diretas aos alunos e suas famílias e também projetos interdisciplinares desenvolvidos em sala de aula, para amenizar situações de conflitos cotidianos.*

Diante da análise dos PPP’s fornecidos, percebemos que há uma presença muito escassa dos termos centrais, bem como da temática Sexualidade e Gênero. Os termos apareceram em contextos de saúde, quando se falava sobre a reprodução, a prevenção de IST’s, a gravidez planejada e o aborto. Este resultado corrobora com Furlani (2005; 2011) e Vianna e Unbehaum (2004), que afirmam que esta abordagem restrita ao biológico sempre se fez presente na educação sexual escolar. As autoras ressaltam que não há problema em se ter esse tipo de abordagem, inclusive ela se faz necessária, o que precisa de reflexão limitar-se a ações preventivas e higienistas.

Na Escola 1 há apenas um trecho que parece apontar para uma discussão mais abrangente: “mostrar as diferentes dimensões da reprodução humana”. No entanto, o documento não esclarece como isso será feito e o restante do texto não corrobora essa abordagem, consistindo em um tratamento biologicista e higienista do tema.

No tópico em que o PPP caracteriza a comunidade que a escola atende e os problemas por ela enfrentados, é descrito que já houve situações de preconceito em relação à orientação sexual, ao gênero e à identidade. Contudo, o PPP não aponta como esses problemas foram identificados e nem estudos ou atividades que serão desenvolvidas para debater esses temas a fim de que os alunos reflitam sobre essas situações. Cabe destacar que quando o documento fala em preconceito e discriminação relacionados a questão de gênero, há a colocação entre parênteses dos termos homossexualidades, travestilidades e transexualidades. Com isso percebemos que há uma confusão entre o que é gênero e o que é orientação sexual, pois a escola os coloca

como sinônimos. Ademais, o termo “identidade” aparece num sentido muito geral, não ficando claro se está se referindo à identidade de gênero ou alguma outra perspectiva deste termo tão amplo.

Na Escola 2 os termos apareceram em contextos biologicistas, como o cuidado com o corpo, a atenção para as transformações dos sistemas reprodutores na puberdade e a valorização do sexo seguro. Apenas em um momento observamos uma ideia mais ampla do termo “gênero”, e este se mostrou no conteúdo de Educação Física. Neste contexto houve a preocupação em se trabalhar as técnicas de dança de forma a desmistificar os papéis sexuais, evitando o preconceito com determinadas modalidades em relação ao gênero. Com isso, inferimos que a escola traz as questões de gênero em contextos diferentes, praticando a transversalidade do conteúdo.

Na Escola 3 os termos também apareceram em contextos biologicistas, sempre no conteúdo previsto para a disciplina de Ciências, preocupando-se com a promoção do sexo seguro, o desenvolvimento da sexualidade humana, etc. O termo gênero apareceu no sentido mais amplo quando há uma caracterização da clientela escolar, referindo-se à diversidade de gênero.

Observamos então, que as três escolas demonstram ter um perfil semelhante no tratamento das questões de gênero e sexualidade, trazendo-as majoritariamente no sentido higienista e biologicista, dentro do conteúdo de Ciências, o que contraria a ideia de transversalidade proposta pelos PCN. Outro aspecto que devemos destacar é que as escolas falam em “preconceito e discriminação de sexo”, trazendo o termo sexo como sinônimo de gênero, o que nos mostra uma falta de informação por parte do corpo diretório e docente no que diz respeito a entender as distinções entre os termos. Além disso, salientamos mais uma vez a semelhança encontrada nos textos dos PPP's das três escolas, indício de que os documentos foram copiados uns dos outros, desrespeitando os princípios que deveriam nortear a elaboração desse documento.

Ademais, há o uso do termo “clientela” para designar a comunidade atendida pelas escolas. Falamos anteriormente que essa é uma consequência da influência do mercado no ensino e neste sentido a educação passa a ser vista como um produto oferecido a um cliente, ignorando-se a visão educacional de que o aluno, a partir da relação ensino-aprendizagem, é construtor do seu próprio conhecimento (VACCARI, 2011).

5.2 PLANOS DE ENSINO

De acordo com Libâneo (1994), o plano de ensino é um roteiro que organiza as unidades didáticas de um ano ou semestre. O plano de uma professora ou professor devem conter, então, determinados componentes, como a justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola, os objetivos gerais e específicos, o conteúdo dividido tematicamente em unidades, e o tempo de desenvolvimento metodológico previsto para cada unidade. Já em relação ao plano de aula, o autor afirma ser um detalhamento do plano de ensino, ou seja, todas aquelas unidades e subunidades que foram previstas no plano de ensino serão agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real:

A preparação de aulas é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano. Em todas as profissões o aprimoramento profissional depende da acumulação de experiências conjugando a prática e a reflexão criteriosa sobre ela, tendo em vista uma prática constantemente transformada para melhor (LIBÂNEO, 1994, p. 267).

No município em que nossa pesquisa foi realizada, cada unidade escolar recebe dois instrumentos norteadores para elaborar o planejamento de ensino: orientações aos professores coordenadores e roteiro para elaboração do plano de trabalho docente. A seguir trazemos a análise dos planos de ensino de todas as professoras e professores entrevistadas(os) em nossa pesquisa.

- **Escola 1**

Foram-nos fornecidos, no total, 40 planos de ensino, de três professores diferentes. 11 planos para o 1º bimestre, 10 planos para o 2º bimestre, 8 planos para o 3º bimestre, e 11 planos para o 4º bimestre.

Nos planos de ensino do 2º bimestre para duas turmas do 9º ano, encontramos o termo “**sexo**”. Ele estava inserido no planejamento da aula sobre “**Sexo** e Hereditariedade”. A professora planejou abordar temas como: **sexo seguro**, gravidez planejada, métodos anticoncepcionais, aborto, DST’s e tecnologias reprodutivas.

Encontramos o termo “**sexualidade**” no planejamento do 3º bimestre das turmas de 6º ano, dentro da aula “Higiene e Saúde”. O termo surge da seguinte maneira: *Valorizar o cuidado com o próprio corpo com atenção para os hábitos de alimentação, de convívio e de lazer, e o desenvolvimento da **sexualidade**.* Na descrição dos procedimentos metodológicos, não há nenhuma informação de como a temática da sexualidade será abordada. Em contrapartida, há uma descrição de metodologia e de textos que serão usados para os outros assuntos.

O termo “**gênero**” estava presente no planejamento do 4º Bimestre das turmas de 6º ano, dentro do assunto “Drogas”: *a porcentagem do consumo de acordo com o **gênero** (masculino e feminino).* Embora não apareçam nenhum dos termos centrais definidos, no mesmo planejamento encontramos, na aula seguinte, termos relacionados a reprodução do ser humano e de outros grupos animais. A professora cita “menstruação”, “fecundação”, “gravidez” e “órgãos sexuais masculino e feminino”.

Não encontramos em mais nenhum planejamento os termos centrais, tampouco assuntos relacionados à sexualidade, gênero e reprodução humana.

- **Escola 2**

Foram-nos fornecidos um total de 16 planos de ensino das duas professoras de Ciências da escola. Quatro planos de ensino para o 6º ano, quatro para o 7º ano, quatro para o 8º ano e quatro para o 9º ano, referentes ao primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestres do ano letivo de 2017.

No plano de ensino para o 1º bimestre do 7º ano, encontramos o termo “**reprodução**” dentro da unidade “Relações entre os seres vivos”: *Reconhecer os seres vivos e suas características, como composição e estrutura, tipos de respiração, **reprodução** e nutrição, ciclo vital e evolução.* Porém, não há menção de como o tema será trabalhado em sala de aula.

No plano de ensino para o 4º bimestre do 8º ano, encontramos o termo “sexualidade” dentro da unidade “Sistema Reprodutor, Sistema Excretor, Sistema Endócrino e Sistema Nervoso”. Nas “Expectativas de Ensino e Aprendizagem” consta: *Valorizar o cuidado com o próprio corpo, com atenção para o desenvolvimento da **sexualidade**, de convívio e de lazer.* Na descrição dos procedimentos metodológicos a professora coloca: *Na roda de conversa questiono o que os alunos sabem sobre **sexualidade**, **DST** e excretas, bem como a relação dos hormônios e controle nervoso com o bom funcionamento do organismo. Utilizando painéis e modelos anatômicos no laboratório de ciências, localizamos os órgãos do sistema reprodutor, da excreção, da regulação hormonal e nervosa. O conteúdo é ministrado na forma de aulas expositivas, debates para que cada aluno possa expressar e ouvir opiniões, e assim ter posturas críticas e reflexivas sobre o tema da unidade e uso de texto informativo atual sobre **reprodução** e controle endócrino retirados das revistas Galileu, G1 e centro de reprodução humana (CRH). É trabalhado os sistemas **reprodutor**, excretor, endócrino e nervoso, bem como as doenças relacionadas a eles, **DST's** e **métodos anticoncepcionais**.*

Não encontramos menções aos termos ou de quaisquer assuntos relacionados ao tema da sexualidade e gênero em nenhum outro plano de ensino de ambas as professoras.

- **Escola 3**

Foram-nos fornecidos, no total, 16 planos de ensino da única professora de Ciências da escola. Quatro planos de ensino para o 6º ano, quatro para o 7º ano, quatro para o 8º ano e quatro para o 9º ano, referentes ao primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestres do ano letivo de 2017.

No plano de ensino para o 4º bimestre do 6º ano, encontramos, dentro da unidade “Higiene e Saúde”, o termo “**sexualidade**” entre as Expectativas de Ensino e Aprendizagem: *Valorizar o cuidado com o próprio corpo com atenção para os hábitos de alimentação, de convívio e de lazer, e o desenvolvimento da **sexualidade**.* Embora conste nesta unidade a previsão de se trabalhar a questão de sexualidade, no planejamento em si não aparece nenhuma citação ao tema nem de que forma será trabalhado. No mesmo plano de aula há outra unidade, denominada “Para que a vida continue”, que traz como Expectativa de Ensino e Aprendizagem: *Comparar os processos de reprodução em relação à espécie humana e outras espécies de seres vivos.*

Durante o planejamento não há qualquer citação que faça entender que o tema da reprodução humana será abordado de maneira ampla, não exclusivamente higienista.

No plano de ensino para o 1º bimestre do 9º ano, encontramos dentro da Unidade “Sexo e Hereditariedade” as seguintes Expectativas de Ensino e Aprendizagem: *Valorizar o sexo seguro e a gravidez planejada, reconhecendo a utilização de métodos anticoncepcionais: ação no organismo e efeitos colaterais; Discutir os aspectos biológicos, legais e sociais do abortamento; Analisar as formas de contágio, profilaxia e implicações biopsicossociais das DST's.* Na descrição da metodologia consta que serão utilizados textos e pesquisas sobre a reprodução, a anticoncepção e as DST's, porém não consta nenhuma informação que sugira que o tema será tratado de maneira mais ampla.

Assim percebe-se que todas as professoras e professores das três escolas inseriram em seus planejamentos os termos em contextos reprodutivos e biologicistas, falando de sexo seguro, gravidez, reprodução e desenvolvimento da sexualidade. As análises forneceram resultados que estão de acordo com o que Brancaleoni e Oliveira (2016) afirmam: os professores disseminam uma visão reducionista dos assuntos referentes à sexualidade e sexo, tratando-os juntamente a assuntos como IST's e gravidez indesejada, numa visão higienista que reduz a sexualidade e o corpo a conceitos de assepsia, controle e prevenção.

Isto porque esta discussão depende, dentre outros fatores, de docentes que se sintam capazes de abordar e problematizar não apenas aspectos associados ao corpo biológico, [...] mas, sobretudo aspectos sociais, culturais, éticos, filosóficos, entre outros, pois são estes aspectos que, em conjunto com a biologia, darão sentido à sexualidade e auxiliarão os professores a desenvolverem esta temática em sala de aula junto aos estudantes, na busca de possibilitar a estes atores sociais uma vivência responsável de sua sexualidade (BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2016, p. 1448).

Neste sentido, entendemos que um dos meios de se alcançar uma escola com espaço e voz para as questões de sexualidade e gênero seja estabelecer uma relação próxima entre a produção acadêmica (pesquisas em ensino e educação) e as práticas escolares, bem como trazer o conhecimento produzido nestas pesquisas como um meio para se pensar a formação continuada dos professores. De acordo com Cunha e Krasilchik (2000), a não integração entre as universidades e as escolas de ensino básico vem sendo apontada como uma das grandes causas da ineficiência dos cursos de

formação de professores – sejam os iniciais ou os de formação continuada. Um dos motivos pode ser explicado pela separação entre as ideias e reflexões dos pesquisadores a respeito da educação e os próprios professores, que são os verdadeiros responsáveis por colocar o ensino em prática, ou seja, falta uma parceria entre professores e pesquisadores.

Analisando-se os atuais programas de capacitação de professores em exercício, verifica-se que a construção dos conhecimentos que orientam os projetos de inovação continua ocorrendo no exterior do “mundo dos professores e das salas de aula”. Esses conhecimentos, considerados de maior *status* que o saber da experiência dos professores, continuam sendo impingidos pelos movimentos de inovação no ensino (...) (FREITAS; VILLANI, 2002, p. 217).

Portanto, muitas vezes as professoras e professores são concebidos como consumidores de conhecimentos produzidos pelas pesquisas educacionais, ignorando-se os conhecimentos empíricos que eles próprios possuem. A parceria entre universidade e escola deve se dar de forma que se respeitem os saberes de cada âmbito, construindo-se uma relação colaborativa (FREITAS, VILLANI, 2002).

5.3 MATERIAL DIDÁTICO

De acordo com Núñez et al (2003), as pesquisas sobre o livro didático no ensino fundamental no Brasil têm mostrado que esse passou a ser o principal definidor do currículo escolar. As professoras e professores utilizam o livro como instrumento de orientação para os conteúdos a serem ministrados, a sequência desses conteúdos e as atividades de aprendizagem e avaliação.

Frente aos desafios educacionais atuais que envolvem o conhecimento, os valores, a abordagem interdisciplinar, a valorização da experiência de vida do aluno, o vínculo com a realidade imediata do educando e seu entorno social, a flexibilidade curricular, a resolução de problemas, a alfabetização científica e tecnológica, fica impossível conceber o uso exclusivo de um livro didático que atenda a todos estes desafios. (...), no entanto, enquanto se mantém o uso dos livros didáticos com a atual estrutura deve-se investir também em estudos que aprofundem as deficiências destas coleções a fim de colaborar na seleção realizada pelos professores (SOUZA; COAN, 2013, p. 01-02).

No município em que nossa pesquisa foi realizada houve a implantação do material didático vinculado ao Sistema SESI de Ensino, realizada no ano de 2010 pelo governo da época. O sistema foi implantado em todas as escolas públicas municipais,

inclusive nas três escolas do campo que o município possui. Amplamente divulgada pela mídia local, a assinatura do convênio entre o Sistema SESI e a Prefeitura e a implantação na rede municipal de ensino ocorreram sem resistências por parte dos cidadãos urbanos e rurais, já que foi imbuída do compromisso de melhorar a qualidade da educação no município (PAVINI, 2012).

A mesma aceitação não ocorreu com os profissionais da educação da rede municipal de ensino. Para garantir a utilização do material do Sistema SESI por parte dos docentes, a Secretaria Municipal de Educação recolheu de todas as escolas os materiais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), fato que tensionou ainda mais a relação com os profissionais da rede municipal. Para as professoras e professores, a Secretaria, de forma verticalizada, alinhou o ensino da cidade e impôs um sistema que impedia as escolas de desenvolverem seus próprios projetos políticos pedagógicos. O convênio representava a desconsideração da realidade das alunas e alunos e de cada unidade escolar e, conseqüentemente, também da ponte entre a cultura da criança e a cultura da escola a partir da implantação de um material didático que não condizia com a realidade destes (SILVA, 2015).

O autor destaca que o material do Sistema SESI está voltado para um aluno de classe média, urbana e foi formulado para a formação do trabalhador acrítico e tecnicista, uma concepção educacional que subordina os objetivos educacionais aos objetivos da produção. Para ele, a eficiência do ensino do Sistema SESI está vinculada ao aprendizado das habilidades necessárias ao trabalho no sistema fabril e, portanto, as crianças deveriam ser treinadas para adquirir essas habilidades exigidas ao exercício das ocupações profissionais na vida adulta (SILVA, 2015).

O método SESI é aplicado por meio de uma coleção de livros específicos para cada série e para cada disciplina, complementados por um livro de atividades. Está consubstanciado nos livros e não implica adoção explícita de qualquer paradigma pedagógico. Basta o professor utilizar os livros em suas atividades e colocar em ação a metodologia subjacente (PAVINI; FERRANTE; WHITAKER, 2013).

O material didático-pedagógico do Sistema SESI de Ensino é composto por um livro consumível¹⁶ de cada disciplina, além do livro “Muitos textos... Tantas palavras” que tem 236 textos de diferentes gêneros e alguns em inglês, como: artigo de opinião; autobiografia; biografia; calendário; canção; conto; científico; romance; texto de opinião; entrevista; texto institucional; linha do Tempo; mito; notícia; obra de arte; poema; reportagem e texto explicativo.

Os alunos recebem um conjunto de oito livros, sete com o título “Movimento do aprender”, sendo cada livro referente a uma disciplina: Língua Portuguesa, Arte, História, Geografia, Matemática, Inglês e Ciências. E ainda, o livro-texto “Muitos textos... Tantas palavras” que contém uma seleção de diferentes textos contemplando todas as áreas do conhecimento. As orientações para os professores sobre o uso do material didático e para nortear a ação docente no planejamento de situações diversas de aprendizagem são encontradas no “Fazer pedagógico”, que é o manual do professor do material do Sistema SESI de Ensino. Neste material do professor, encontramos os seguintes itens: Expectativas de Ensino e Aprendizagem (habilidades e competências que poderão ser desenvolvidas); Diálogo com o Professor (apresenta o referencial teórico da unidade e o encaminhamento metodológico que deve ser seguido, orientação para cada atividade do livro do aluno, como iniciar e prosseguir a atividade; o que fazer durante a atividade; o que a atividade desenvolve no aprendizado do aluno e qual a finalidade dessa atividade); Aprendendo com a Comunidade (sugestões de como encaminhar as atividades de extensão que vão além da sala de aula, possibilitando a interação do aluno com a comunidade e vivência do bairro em que a escola está situada, como entrevistas, pesquisas, palestras, culinária, campeonatos); Avançar (sugestões de atividades que vão além do que o livro contempla); e Saiba um Pouco mais (sugestões de textos, livros, *sites*, *links*, filmes, documentários, vídeos com o objetivo de proporcionar ao professor possibilidades que ampliem a aprendizagem do aluno).

De acordo com a proposta do Método SESI, o livro do aluno é elaborado com atividades desafiadoras e está organizado com objetivo de provocar o diálogo, a reflexão, o debate e a exposição dos diferentes pontos de vista. Os livros são divididos em unidades, sendo que em cada unidade será trabalhado um tema. Em cada unidade,

¹⁶ Livro consumível trata-se daquele que os alunos recebem no começo do ano e que não precisam ser devolvidos, ou seja, o aluno tem mais autonomia para utilização desse material, já que pode fazer anotações, grifos, etc.

encontramos Roda de Conversa; Desafio; Saiba Mais (indicação de outras fontes de informação- livros, artigos científicos, reportagens, documentos históricos, filmes, *sites com atividades*, CDs, documentários, visitas a exposições, museus, laboratórios); O que aprendi sobre (proposta de uma atividade ou uma reflexão) (PAVINI, 2012).

A área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias envolve os conhecimentos de leitura, interpretação e produção de textos que veiculem aspectos científicos e tecnológicos; identificação, interpretação, utilização e análise (quantitativas e qualitativas) de tabelas, gráficos, esquemas, imagens, expressões, etc., que traduzam situações cotidianas; utilização de tecnologias para diagnosticar e equacionar questões de natureza social e ambiental; interpretação e análise de resultados de processos experimentais de natureza científica e tecnológica; utilização de instrumentos de medição e de cálculo, objetivando compreender fenômenos naturais e sociais (SESI, 2010e).

Decorridos oito anos da assinatura do Convênio, ainda há muita crítica e resistência ao Sistema SESI de Ensino. No ano de 2017, a Secretaria Municipal de Educação designou uma comissão, de caráter consultivo, por meio da Portaria SE Nº 65, de 07 de junho de 2017, para análise e avaliação do material didático na Rede Municipal de Ensino. Os integrantes da Comissão foram responsáveis pelas seguintes atividades: análise e avaliação dos materiais didáticos quanto a: adequação didática; adequação das temáticas a faixa etária; adequação metodológica; adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao Plano Municipal de Educação e ao Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); adequação e pertinência à realidade local.

No ano de 2018, a Secretaria Municipal de Educação fez convênio com o Programa Ler e Escrever e Programa Nacional do Livro Didático, este último com possibilidade de escolha de livros didáticos de 1º ao 9º ano a partir do ano de 2019. Para os anos iniciais, todas as unidades escolares receberam o material didático do Programa Ler e Escrever e EMAI (Educação Matemática nos anos iniciais), além dos livros da Coleção Girassol do PNLD Escolas do Campo. Atualmente, o material SESI, para alunos do 1º ao 5º ano, se constitui material de apoio, fato que parece representar um processo de transição para o fim do Convênio SESI/Prefeitura Municipal.

Faremos uma breve análise dos materiais didáticos do Sistema SESI, ainda em uso no segundo e terceiro ciclo, em relação aos temas da sexualidade e gênero a fim de compreendermos quais são as propostas que os livros trazem para as professoras e

professores para o tratamento do tema em sala de aula. Esta análise se faz importante pois, para Altmann (2005), os livros didáticos, amplamente utilizados no Brasil, são responsáveis por introduzir concretamente e direcionar a abordagem do tema da sexualidade na escola.

Analizamos as apostilas Movimento do Aprender do 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II. As apostilas foram lidas na íntegra com o objetivo de identificarmos se estavam presentes os temas de sexualidade e gênero e como eles eram apresentados para as alunas e alunos, professoras e professores.

Na apostila do 6º ano, na unidade “Higiene e Saúde”, encontramos o tema da sexualidade dentro de um contexto de saúde. A unidade começa com a imagem dos órgãos genitais feminino e masculino, seguido de dois textos. O primeiro, denominado de “A importância da higiene íntima feminina”, fala sobre infecções genitais femininas e doenças sexualmente transmissíveis e a importância de se ter informações de como preveni-las e de ter hábitos de higiene íntima. O segundo texto, denominado “Saúde do órgão genital masculino”, também fala sobre a importância da higiene íntima na prevenção de infecções e doenças sexualmente transmissíveis, além de falar sobre fimose e câncer no pênis. Após os dois textos temos duas questões reflexivas (SESI, 2010a, p. 104):

- 1) Após a leitura das imagens e dos textos, elabore um quadro comparativo considerando as diferenças anatômicas das genitálias, formas de higienização e medidas de prevenção a infecções.
- 2) A partir dos nove anos de idade, aproximadamente, começam a acontecer algumas mudanças no corpo. Entre elas, os odores também sofrem modificações. Colete informações a respeito, e depois faça uma lista de cuidados essenciais com a higiene

Logo em seguida a apostila muda de assunto, trazendo um gráfico sobre o consumo de drogas na cidade de São Paulo.

Na apostila do 7º ano, na unidade “Reprodução e Sexualidade”, temos 2 textos introdutórios. O primeiro, denominado “Anuros em risco de extinção: a hora do pulo do sapo”, fala sobre a relação da reprodução dos sapos com a água. O segundo, denominado “Reprodução: o segredo é a mistura”, que traz o tema da sexualidade de maneira extremamente biologizada:

“A relação sexual? Isso é só um detalhe. O importante é trocar moléculas de DNA. Sexo não é só o que você está pensando. Para a Biologia, esse é o assunto mais natural do mundo. Sexo acontece sempre que dois indivíduos de uma determinada espécie trocam

informações genéticas entre si, formando um novo ser. A maioria dos animais, plantas, protozoários e até as bactérias fazem sexo, por mais estranho que isso possa parecer. Não precisa nem contato físico. As águas-vivas, por exemplo, lançam suas células sexuais na água e lá o embrião começa a se desenvolver. Os gametas masculinos das plantas, embutidos nos grãos de pólen, podem viajar quilômetros no vento antes de encontrar uma flor e fecundá-la (SESI, 2010b, p. 78 – 79) (grifo meu).

Este segundo texto é problemático em diversos sentidos. Primeiramente ele traz uma ideia de que a relação sexual é “apenas um detalhe”, desconsiderando que para a faixa etária do 7º ano o sexo é um tema inquietante, sobre o qual não faltam dúvidas e medos. Outro aspecto é que ele diz que sexo acontece **sempre** que dois indivíduos trocam material genético entre si para formar um novo ser. Neste sentido, reforça-se a ideia de que o sexo serve apenas para reprodução e, conseqüentemente, existe apenas o sexo heterossexual, pois indivíduos do mesmo sexo não são capazes de se reproduzir. Além disso, o texto afirma que “as águas vivas lançam suas células sexuais na água e lá o embrião começa a se desenvolver”, mostrando um erro conceitual que poderia permitir que as alunas e alunos acreditassem que essas células reprodutivas não precisam ser fecundadas para que o embrião se forme.

Após os dois textos a apostila traz algumas questões sobre animais que se reproduzem na água, fecundação interna e externa e os diferentes ovos de animais. Em seguida, são apresentados textos que falam sobre a reprodução de plantas e o processo de polinização pelas abelhas.

Posteriormente, a apostila traz um gráfico sobre o uso de pílulas anticoncepcionais nas capitais brasileiras e um texto denominado “Cariocas e gaúchas usam anticoncepcional por mais tempo, diz Ibope”. O texto mostra o uso da pílula como uma opção benéfica para a saúde feminina, citando a redução do risco de câncer de ovário e de endométrio, diminuição de cistos, melhora da pele e regulação do ciclo menstrual. Essa visão que a apostila traz sobre a pílula perpetua a ideia de que seu uso não oferece nenhum tipo de risco para a saúde.

Na página seguinte, a apostila traz uma imagem com os órgãos do sistema endócrino humano e faz algumas questões sobre hormônios (SESI, 2010b, p. 85):

- 1) De que maneira o sistema nervoso interage com a liberação dos hormônios?
- 2) Como os hormônios secretados pela hipófise chegam até as diversas glândulas do sistema endócrino?
- 3) Quais hormônios agem nos testículos e ovários?

- 4) Descreva a ação dos hormônios sexuais e relacione-os com o amadurecimento sexual.
- 5) Relacione a ação dos hormônios sexuais com a puberdade.

Em seguida temos um texto denominado “Mudanças no sono antecedem puberdade, mostra estudos”. O texto trata da alteração que os hormônios causam nas crianças que estão entrando na puberdade. Logo após, temos uma imagem com alterações que são percebidas no corpo das meninas e dos meninos durante a puberdade.

A apostila encerra a unidade com um texto intitulado “Saúde, sociedade e qualidade de vida”, que traz uma reflexão sobre fatores importantes para a qualidade de vida dos adolescentes, como hábitos alimentares, atividade física, etc.

Na apostila do 8º ano, na unidade “Cuidados com a gestante e com a criança”, vemos a presença de textos que falam sobre exames necessários durante o pré-natal; os riscos do uso de álcool durante a gravidez; os riscos do uso de medicamentos que causam malformação fetal; a importância da amamentação para os recém-nascidos e os alimentos perigosos durante a gestação. A gravidez foi o único tema relacionado com sexualidade presente na apostila para esse ano do ensino fundamental.

Na apostila do 9º ano, na unidade “Sexo e hereditariedade”, o primeiro texto se intitula “99,4% das adolescentes conhecem a camisinha” e fala sobre o uso da camisinha por adolescentes mulheres (exclusivamente). O texto afirma que mesmo com o conhecimento sobre o uso dos preservativos as jovens continuam engravidando e a pergunta reflexiva que a apostila traz posterior ao texto é: “Por que mesmo conhecendo os métodos anticoncepcionais as adolescentes continuam engravidando? Produza um texto dissertativo e socialize com a turma” (SESI, 2010d, p. 65) (grifo meu). É latente a ênfase do texto em relação a responsabilidade das meninas em relação a uma gravidez não planejada. Por que não refletir também sobre o pouco uso da camisinha por parte dos meninos? E quais os motivos que levam os adolescentes a não usar a camisinha, uma vez que além da prevenção de uma gravidez indesejada, ela é o único método que evita a transmissão de IST's? Ou seja, a abordagem do material sobre o assunto é inadequada mesmo para uma perspectiva higienista e biologizante.

Posteriormente, a apostila apresenta dois textos que falam a respeito do aborto. O primeiro intitula-se “A timoneira do aborto” e traz a história de uma holandesa que fundou a organização *Women on Waves*, que se trata de um navio que leva mulheres

para países em que o aborto é legalizado para realizarem o procedimento. Em seguida, o segundo texto intitula-se “Aborto é assassinato?” e traz uma reflexão sobre o início e o fim da vida e a manipulação de embriões humanos para pesquisas médicas. Após os dois textos a apostila propõe um debate: “Após ler as reportagens, debata com os colegas posicionando-se a favor ou contra o aborto” (SESI, 2010d, p. 67).

No próximo tópico, a apostila traz um texto intitulado “Tudo por um filho”, que trata dos tratamentos de fertilidade que casais fazem para terem filhos, e em seguida traz um texto intitulado “Só a morte salva”, que versa sobre o uso de células-tronco embrionárias nas pesquisas científicas. Por último a apostila propõe duas atividades (SESI, 2010d, p. 71):

- 1) Pesquise e descreva os métodos de fertilização humana artificial.
- 2) Faça um texto argumentativo posicionando-se sobre as células-tronco. A partir daquilo que você defendeu no seu texto, debata com os seus colegas.
- 3) Forme uma equipe e façam um levantamento da composição de diferentes anticoncepcionais existentes no mercado farmacêutico. Identifiquem a ação no organismo de acordo com as diferentes composições químicas.

Percebemos, mais uma vez, a fragilidade deste material didático inclusive na formulação de questões. A segunda pergunta, sobre as células-tronco, supõe que a aluna e o aluno se posicionem a seu respeito, mas em que sentido? Considerando que a célula-tronco é algo que existe naturalmente no ser humano, a questão deveria propor uma reflexão sobre seu uso em pesquisas científicas, portanto a questão está vaga e mal escrita.

A partir dessa breve análise, percebemos que os livros se preocupam fortemente em abordar os temas relacionados à anatomia, fisiologia, prevenção de doenças e de gravidez não planejada, deixando de lado outros tantos aspectos que abarcam a sexualidade humana:

A partir dessa diferenciação, vê-se que a abordagem deve ir além das informações sobre anatomia e funcionamento, pois os órgãos não existiriam fora de um corpo que pulsa e sente. O corpo é concebido como um todo integrado de sistemas interligados e que inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer e desprazer, assim como as transformações nele ocorridas ao longo do tempo. Há que considerar, portanto, os fatores culturais que intervêm na construção da percepção do corpo, esse todo que inclui as dimensões biológica, psicológica e social (BRASIL, 1998, p. 317).

Portanto, os livros didáticos adotados pelo município em que a pesquisa foi realizada não estão de acordo com as orientações do PCN de Orientação Sexual, tratando da reprodução humana de forma superficial, juntamente a reprodução de outros seres vivos, ignorando as questões emocionais, comportamentais e psicológicas que fazem parte da sexualidade. Além disso, apresentam a reprodução como causadora de gravidez e doenças, não mostrando a sexualidade de maneira positiva e ligada ao prazer, criando a ideia de que o sexo é algo circundado de perigos.

Além disso, apontamos a problemática dos textos que se referem ao sexo a partir das genitálias e do sistema reprodutor:

Essa definição atrela o conceito aos órgãos reprodutores e, portanto, associa-o (o sexo) à visão reprodutiva, além de restringir a compreensão de sexo à genitalidade, desconsiderando o alcance das possibilidades eróticas dos corpos. Essa ideia reforça a perspectiva biológica de que o sexo, neste sentido, constitui-se numa adaptação evolutiva imprescindível para as espécies, e então, legítima (compulsoriamente) a heterossexualidade (FURLANI, 2005, p. 45).

Ademais, faço um apontamento da qualidade dos livros num sentido geral. As alunas e alunos recebem uma apostila pobre em diversos sentidos, dentre eles a teoria. A maior parte da apostila é constituída por imagens e textos publicados em revistas populares, ficando a cargo das(os) discentes a busca por informações mais aprofundadas. Será que essas alunas e alunos são incentivados a realizar essas pesquisas e aprofundamentos? Essas alunas e alunos tem condições de realizar essas pesquisas sozinhas(os)? De que forma a professora e o professor auxiliam nesse processo? Essas questões são instigantes e importantes, mas extrapolam os objetivos do presente estudo e não pretendemos responder neste trabalho.

5.4 ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas com cinco professoras e um professor de Ciências, de três escolas distintas, sendo três da Escola 1, duas da Escola 2 e uma da Escola 3, entre os dias 11 e 30 de outubro de 2017, na própria escola em que cada uma das professoras e professor leciona, sendo que foram disponibilizadas salas para a realização das mesmas. Todas as entrevistas tiveram seu áudio registrado com o uso de

um gravador digital e posteriormente foram transcritas. A seguir apresentamos as análises.

5.4.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

No Quadro 1 constam os dados do professor e das professoras entrevistadas, no que diz respeito à formação, tempo em que atuam como professoras e em quais anos lecionam. Destacamos que nas escolas em que realizamos a pesquisa, o professor e todas as professoras lecionam apenas no Ensino Fundamental II. No caso de professoras que lecionam em outros anos, isto se dá em outras instituições de ensino.

Quadro 1 – Caracterização de professoras e professores de Ciências, da rede municipal em que a pesquisa foi realizada, entrevistadas(os) para esta pesquisa, quanto a formação e tempo de serviço no magistério.

	FORMAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	ANOS EM QUE LECIONA
Professor A	Licenciatura em Ciências Biológicas	9 anos	9º ano E. F.
Professora B	Licenciatura Ciências Biológicas e Pedagogia, Especialização em Meio Ambiente, Mestrado em Alimentos e Nutrição	5 anos	6º ao 9º ano E.F. Ensino Médio EJA
Professora C	Licenciatura em Ciências Biológicas	13 anos	6º ao 9º ano E.F. Ensino Médio EJA
Professora D	Licenciatura em Ciências Biológicas Especialização em Psicopedagogia	27 anos	6º ao 9º ano E.F.
Professora E	Licenciatura em Ciências Biológicas	42 anos	7º ao 8º ano E.F.
Professora F	Licenciatura em Ciências Biológicas Pós-graduação em Biologia aplicada à saúde	15 anos	6º ao 9º ano E.F.

Todos os seis professores possuem formação em Ciências Biológicas, sendo que a Professora B fez especialização em Meio Ambiente e Mestrado em Alimentos e Nutrição, além de ter feito Pedagogia. Esta professora demonstrou muito interesse em complementar sua formação e continuar se atualizando em sua profissão, inclusive no que diz respeito aos temas de sexualidade e gênero: *Se tivesse um curso, uma formação que trouxesse os termos mais definidos, explicando o que é cada um, além da gente fazer nossa própria auto formação, seria mais válido em benefício dos alunos* (PROFESSORA B). Além disso, outras duas professoras possuem especialização, sendo que a professora D se especializou em Psicopedagogia e a professora F se especializou em Biologia aplicada à saúde.

Quanto ao tempo de docência, existe uma diferença grande entre alguns professores, como por exemplo, a professora B leciona há apenas 5 anos e a professora E leciona há 42 anos. Essa diferença de tempo de docência também nos mostrou uma diferença na visão que essas professoras e professor tem em relação aos temas do nosso trabalho. Os professores com formações mais recentes se mostraram mais ambientados a respeito das discussões de sexualidade e gênero que os professores que se formaram há mais tempo.

Em relação as idades com que trabalham, as professoras B e C, além de lecionarem para o Ensino Fundamental II, também lecionam para o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em outras escolas.

A seguir buscamos investigar qual a formação deste professor e destas professoras em relação aos temas da sexualidade e gênero.

5.4.2 FORMAÇÃO PARA ABORDAR O TEMA “SEXUALIDADE E GÊNERO”

O **Quadro 2** apresenta a categorização das respostas do professor e das professoras quando perguntadas a respeito da formação que receberam em relação aos temas sexualidade e gênero, durante o ensino fundamental e/ou médio e durante o ensino superior, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Quadro 2 – Formação que as professoras e professores de Ciências, da rede municipal em que a pesquisa foi realizada, entrevistadas (os) para esta pesquisa, receberam em relação aos temas sexualidade e gênero durante o ensino básico e superior.

CATEGORIA	EXEMPLOS
Professoras e professores que receberam formação em sexualidade apenas sob o viés biológico durante o ensino Fundamental e/ou Médio	Professor A: <i>Sim, relacionado a sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis prevenção, esse tipo de coisa...</i> Professora B: <i>O que foi trabalhado nas aulas de Ciências era a questão do corpo humano, aparelho reprodutor... não abordava outros temas mais específicos... Isso no fundamental. No médio eu não lembro de nada relacionado além do sistema reprodutor que a gente já tinha visto alguns complementos, que a gente já tinha visto da gravidez, do processo, mas nada abordando gênero, vamos assim dizer.</i> Professora C: <i>Olha, eu acredito que sim, na escola eu lembro disso, de falar sobre isso mais de uma forma bem superficial, da maneira como estava exposto acho que nos livros...</i> Professora D: <i>Agora na minha época de formação na escola eu já não tinha tanto, já não era tão abordado como é agora, assim abertamente, mas tinha, sim.</i> Professora E: <i>Faz tanto tempo, né, mas eu creio que sim, naquela forma como os livros apresentavam, sem muita... é que faz tempo, realmente eu tenho dificuldade em responder isso.</i> Professora F: <i>Na oitava série, no caso o nono ano. Foi comentado assim, mas tinha muita brincadeira, muita piadinha, esse tipo de coisa. A professora logo mudou o assunto senão ficava inviável.</i>
Professoras e professores que receberam formação em sexualidade apenas sob o viés biológico durante a graduação	Professora C: <i>Ah, sim. Acho que foi mais a parte de licenciatura mesmo, as práticas de ensino, lembro que a professora falou disso sim... Acho que sempre da maneira como é abordado nos livros, não tem, acho que a metodologia a gente vai adquirindo com o tempo, os professores vão passando para gente a forma como está nos livros...</i> Professora D: <i>olha, agora eu não vou conseguir lembrar porque já tem bastante tempo, mas nós vimos o corpo humano, anatomia, ..., tivemos a formação, mas não tão específica assim. Principalmente questão de gênero, que naquela época já não era tão abordado assim, não existia um certo tabu, como agora tem, mas...</i>

Professoras e professores que não receberam nenhum tipo de formação em sexualidade durante a graduação	Professor A: <i>Não, nem no sentido de DST nem nada</i> Professora B: <i>Também não. Na formação universitária, né. Na questão do curso de especialização, que foi em meio ambiente, eles tinham a preocupação de que quando fosse mencionar em texto ou em formas de palestra da questão não só no masculino, mas também no feminino.</i> Professora E: <i>Ah, não. Isso não. Na graduação a gente tinha um curso intensivo, mas nada... eles tinham interesse em formação, formação intelectual vamos dizer assim, formação específica da área, não didática, pedagogia, sei lá, isso aí você tinha menos horas de estudo.</i> Professora F: <i>Não, não. Nenhuma.</i>
---	--

Os seis professores entrevistados alegaram que receberam formação sobre os temas de sexualidade no ensino básico, tanto no ensino fundamental quanto no médio, mas apenas no sentido de reprodução, corpo humano e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, o que limitou o tema às questões biológicas e higienistas. A professora B ainda destaca que, apesar de ter recebido formação sobre sexualidade no ensino básico, não recebeu nenhuma formação em relação a gênero.

Em relação ao ensino superior, apenas as professoras C e D afirmaram ter recebido formação para tratar desses temas em sala de aula. A professora C explica que foi nas disciplinas de licenciatura e ainda assim no sentido restrito, da maneira como os temas aparecem nos livros didáticos. A professora D afirma ter recebido uma formação mais voltada para o corpo humano, principalmente em relação à anatomia e conta que em relação ao gênero não recebeu formação, pois na época de sua graduação esse tema “não era um tabu como é hoje”. Essa professora demonstrou, em vários momentos durante a entrevista, discordar do que os estudos de gênero tratam em relação à identidade e as diversas expressões dela, assim como mostra uma certa intolerância em relação às diversas expressões da sexualidade. Ela afirma que hoje em dia se fala muito sobre essas questões de maneira a forçar as pessoas a serem isso ou aquilo e que há uma imposição em relação a sexualidade, especialmente a homossexualidade: “eu acho que se fala muito sobre isso, se coloca muito problema sobre isso.... acho que não tem que ser imposta, não tem que ser (...). Mas eu vejo que existe muito a parte de os homossexuais quererem se impor de maneira até autoritária”. Observamos, ao decorrer

da entrevista, diversos momentos em que a mesma se contradiz, mostrando incoerência em suas falas. Essa professora foi a que mais nos chamou atenção em relação à falta de formação em sexualidade e gênero. Ao final das análises discutiremos melhor sobre esse caso e o caso dos outros professores entrevistados.

Este resultado está em consonância com Furlani (2005); Louro (1997; 2013) e Brancaleoni e Oliveira (2015). As pesquisas dessas autoras mostraram que os professores muitas vezes não recebem formação para tratar dos temas de sexualidade e gênero em sala de aula durante o ensino superior, e por vezes a formação que receberam durante o ensino básico é reduzida aos aspectos biológicos e higienistas.

A seguir analisamos as respostas do professor e das professoras quando perguntadas como se sentiam a respeito do preparo para tratar dos temas sexualidade e gênero em sala de aula. As respostas estão categorizadas no quadro a seguir.

Quadro 3 – Como as professoras e professores de Ciências, da rede municipal em que a pesquisa foi realizada, entrevistadas (os) para esta pesquisa, se sentem para tratar dos temas sexualidade e gênero em sala de aula.

CATEGORIA	EXEMPLOS
Professoras e professores que sentem receio de tratar dos temas da sexualidade e gênero em sala de aula	Professor A: <i>Eu me sinto preparado, sim. É claro que a abordagem do assunto eu acho que às vezes a gente tem um pouco de receio de como que a gente vai introduzir esse tema e como que a gente vai trabalhar esse tema na escola, por conta das consequências que isso pode ter em relação a comunidade de uma forma geral, os pais e tal né, como é que eles vão reagir a esse tipo de aula. Então a gente tem muita dificuldade com isso. Mas não no sentido de não se sentir preparado de...não, eu me sinto preparado sim.</i>
Professoras e professores que se sentem preparados para tratar dos temas sexualidade e gênero em sala de aula	Professora C: <i>Sim, eu tenho liberdade com eles.</i> Professora D: <i>me sinto à vontade. Deixo eles à vontade, não que eu vá trazer e falar “olha, relação homossexual é relação...”, não, eu deixo à vontade, surgiu é abordado.</i> Professora F: <i>sim, tranquilamente. Até no linguajar deles se eles quiserem.</i>
Professoras e professores que sentem falta de formação para tratar dos temas sexualidade e gênero em sala de aula	Professora B: <i>A gente trabalha com o que a gente conhece, mas se tivesse um curso, uma formação que trouxesse os termos mais definidos, explicando o que é cada um, além da gente fazer nossa própria auto formação, seria mais válido em benefício dos alunos.</i> Professora E: <i>eu acho que sim. Eu não falo assim de</i>

	<i>estudo sobre o assunto, mas eu acho que eu teria assim pela minha experiência de vida.</i>
--	---

Em relação ao preparo para lidar com o tema Sexualidade e Gênero em sala de aula, as professoras C, D e F alegaram se sentirem à vontade para abordar os conteúdos com seus alunos, apesar de não terem recebido uma formação adequada. Todas elas afirmaram ter recebido formação no ensino básico sobre os temas, mas que tal formação se deu de maneira superficial, tratando-se sempre de doenças e questões anatômicas. Quanto à formação na graduação, as professoras C e D afirmam terem recebido, mas também de maneira biologicista. Já os professores A, E e F não receberam nenhuma formação durante a graduação. O professor A afirma que trata dos temas em sala de aula e que se sente preparada para tal, mas que sente receio de possíveis consequências com a comunidade e pais de alunas e alunos. A professora B, apesar de tratar dos temas em sala de aula, afirmou que sente necessidade de uma formação continuada para se atualizar nos assuntos e estar mais preparada para debater com seus alunos. Já a professora E, apesar de afirmar que trata dos temas em sala de aula, afirma que não tem estudo sobre o assunto e que fala de acordo com a sua experiência de vida. Rodrigues e Sales (2011) discutem essa questão da professora e do professor sentirem necessidade de uma formação para a temática, para as autoras à mobilização para o tema permanece no âmbito pessoal, ou seja, apenas aquelas professoras e professores que se sensibilizam para a necessidade ou mostram interesse pelo tema serão os que estudarão e proporão a discuti-lo: “precisamos criar tempos e espaços na escola para que a discussão e a formação aconteçam em função da necessidade e não do desejo apenas” (RODRIGUES, SALES, 2011, p. 02).

Apesar de afirmarem se sentirem preparados para tratar os temas de sexualidade e gênero em sala de aula, os professores entrevistados demonstraram, durante a entrevista, tratar o tema de forma reduzida, falando em reprodução e prevenção de doenças e gravidez. Para Furlani (2005), as professoras e professores em geral não possuem preparo para lidar com a sexualidade das alunas e alunos, desconsiderando as múltiplas manifestações da sexualidade, como desejo, amor, paixão, prazer, medo e sensibilidade. Além disso, parecem confundir sexualidade com orientação sexual. Observamos essa confusão na fala da Professora D, quando perguntada sobre tratar do tema sexualidade em sala de aula ela responde: *não que eu vá trazer e falar “olha, relação homossexual é relação...”*, *não, eu deixo à vontade, surgiu é abordado. Mesmo*

porque eu tenho dentro da sala de aula homossexuais, por isso que eu deixo à vontade. Surgiu, é falado. A Professora F também mostra essa confusão, dizendo que nunca trabalhou especificamente com o tema da sexualidade, mas: *Já tive alunos que vieram me falar (...) a menina chegou pra mim e falou “professora, você tem algum problema com homossexualidade?”, eu falei assim “problema com que?” e ela “não, com pessoas que gostam de pessoas do mesmo sexo”, aí eu disse “não, por que eu teria problema?”.* É evidente que a orientação sexual faz parte da sexualidade, mas a sexualidade tampouco se limita apenas a este aspecto.

Para Costa e Ribeiro (2008, p. 07), há uma necessidade de se recuperar a concepção de sexualidade das professoras e professores “enquanto lócus de prazer e vida, desses indivíduos, como também uma maneira de lhes subsidiar teoricamente e pedagogicamente para o trabalho de sexualidade em sala de aula que vá para além da ideia de instância biológica e de prevenção de doenças e gravidez”.

Apresentamos a seguir as categorizações das respostas do professor e das professoras a respeito de suas concepções sobre os temas de sexualidade e gênero.

5.4.3 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS E PROFESSORES SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO

No **Quadro 4** temos a categorização das respostas das professoras e professores entrevistados quando perguntados se observam diferenças na forma como professoras e professores lidam com os alunos. Nesta pergunta buscamos identificar se as entrevistadas (os) perpetuavam a ideia de que mulheres lidam melhor com os discentes por conta de fatores como a maternidade.

Quadro 4 – Concepções que professoras e professores de Ciências, da rede municipal em que a pesquisa foi realizada, entrevistadas (os) para esta pesquisa, têm a respeito das diferenças entre professoras e professores na forma de lidar com os alunos.

CATEGORIA	EXEMPLOS
Professoras e professores que não enxergam diferença na forma como professoras e professores lidam com os	Professor A: Não enxergo. Eu não. Professora D: Não, não vejo diferença. Eu tenho os meus pares aqui, os professores de ciências, e na outra escola que eu dou aula, eu dou aula no Estado e na

alunos	<i>Prefeitura, eu não vejo diferença, não.</i>
Professoras e professores que atribuem a diferença na forma como professoras e professores lidam com os alunos à personalidade/responsabilidade de cada um(a)	Professora C: <i>Olha, isso eu acho que não está ligado ao gênero, está ligado a personalidade de cada um. Porque eu vejo professores extremamente extrovertidos e que têm uma certa liberdade para colocar os assuntos e vejo professoras que são mais reservadas, que tem um certo controle do que vai falar. Não ligo isso muito ao gênero, não.</i> Professora E: <i>Não, não, eu creio que não. Eu creio que nessa questão de trabalho, aí entra a questão de responsabilidade e compromisso, e aí eu acredito que possa ser o mesmo para os dois.</i> Professora F: <i>acho que há casos e casos. Do mesmo jeito que há professoras e professores, eu acredito que em se tratando de mesmo a formação também há variação das pessoas, tal, mas eu acho que o tratamento seria o mesmo.</i>
Professoras e professores que atribuem ao gênero a diferença na forma como professoras e professores lidam com os alunos	Professora B: <i>Eu não sei a questão de homem com mulher, que isso eu nunca prestei atenção se tem, mas eu vou falar eu enquanto professora mulher, depois que eu fui mãe eu falo que muda, você tem um outro olhar mais no sentido de tentar entender o problema pra ajudar a resolver. Então eu falo que é uma forma mais carinhosa mais acolhedora. Agora não sei se os homens são assim. Aparentemente, eu falo que eles mantêm mais uma distância “eu sou o professor, você é o aluno”, aparentemente. Mas como eu nunca prestei atenção nisso eu não sei relatar se é isso que ocorre.</i>

Quando perguntados se há diferença na forma como professores e professoras lidam com suas alunas e alunos, o professor A e a professora D alegam que não percebem essa diferença e as professoras C, E e F acreditam que exista diferenças entre professores, mas que isto está ligado a outros fatores como personalidade, comprometimento e maturidade.

A professora B afirma não saber se a diferença está associada ao fato da pessoa ser homem ou mulher, mas acredita que as diferenças possam ser explicadas pelo fator da maternidade, pois as professoras, ao se tornarem mães, passam a ser mais carinhosas e compreensivas com seus alunos. Nessa fala observamos a reafirmação do mito de que a mulher seria “naturalmente” educadora, paciente, amorosa, passiva, guiada pelo

coração e pelo bom senso. O mesmo não aconteceria para os homens, que historicamente possuem o papel de provedor do lar e da família (ARCE, 2001).

... a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância. O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade (ARCE, 2001, p. 170).

Embora a associação deste papel maternal esteja presente muito mais fortemente na educação infantil, notável inclusive em termos de quantidade de docentes mulheres, a ideia de que a maternidade auxilia no trabalho de lidar com as alunas e alunos permanece por toda a carreira docente, até o ensino superior, sendo que o mesmo não acontece com o homem quando este se torna pai.

De acordo com Louro (1997), a atividade escolar historicamente é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas que são tradicionalmente atribuídas ao feminino. Ademais, há uma busca teórica em se demonstrar que as relações e práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, baseadas em afeto e confiança. A autora fala sobre o processo histórico da feminização da docência:

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a *verdadeira carreira* das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, *a menos que* possa ser representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível e conveniente (LOURO, 1997, p. 96-97) (grifos da autora).

A professora B, apesar de afirmar não saber se a diferença entre professoras e professores na forma de lidar com as alunas e alunos se deve ao gênero, reafirma os papéis de gênero ao associar essa diferença à maternidade, pois está, mesmo que de forma inconsciente, reforçando a ideia de que existe um instinto maternal que faz das mulheres melhores professoras.

O **Quadro 5** apresenta a categorização das respostas das professoras e professores quando perguntados se observavam diferença na forma de lidar com alunas e alunos, e se atribuíam isso ao gênero de cada aluno ou a questões como personalidade.

Quadro 5 – Concepções que professoras e professores de Ciências, da rede municipal em que a pesquisa foi realizada, entrevistas (os) para esta pesquisa, têm a respeito das diferenças entre os gêneros feminino e masculino na forma de trabalhar com os alunos e alunas.

CATEGORIA	EXEMPLOS
Professoras e professores que acreditam que a forma de trabalhar com alunos e alunas é diferente e atribuem isso ao gênero	Professor A: <i>Pô de repente a gente utilizar uma outra abordagem, uma outra linguagem, com meninos e com meninas.... Eu acho que com menino eu tenho uma relação mais assim, ela é baseada na confiança e com as meninas é uma relação baseada mais na desconfiança, na vergonha e tal. Mas parte deles em relação a mim do que de mim em relação a eles.</i> Professora C: <i>Olha eu penso assim, os meninos eles têm mais resistência em aceitar que você tem que impor alguma coisa. Então é como se eles quisessem medir forças. As meninas eu penso que, apesar de que há sempre exceções né, elas têm um pouco mais de facilidade pra compreender assim, pra gente dialogar, eu acho que o menino ainda tem uma certa resistência. (...).</i> Professora F: <i>não, porque a dedicação é igual para ambos os sexos, não tem diferença nenhuma quanto a isso. Aqueles que não se interessam não se interessam, é questão de gosto, não tem muito como mensurar isso. Mas eu acho assim, uma sala exclusivamente de meninas, principalmente nas séries iniciais assim é bem complicada, se fosse só menina. Porque o professor chama atenção (...) de uma das meninas, a menina começava a chorar e todas choravam junto. Coisa que não acontecia com sala só de menino.</i>
Professoras e professores que acreditam que a forma de trabalhar com alunos e alunas é diferente e atribuem isso a questões de personalidade	Professora B: <i>Não em meninos e meninas, eu falo que depende de cada aluno, às vezes tem menina que necessita de uma maior atenção, as vezes é o menino, então a gente procura durante as aulas ver a necessidade de cada um, e não só se é uma necessidade das meninas ou dos meninos, eu falo que é de cada aluno, o que cada um precisa é o que a gente tenta ajudar pra suprir as dificuldades.</i> Professora D: <i>Esse olhar de aprendizado é outro, sempre tem aquele aluno que tem uma dificuldade maior, então ele tem um ritmo mais lento, isso aí você tem que trabalhar de maneira perspicaz, não tem como. Uma classe é heterogênea, né, cada um tem o seu tempo de aprendizagem, cada um tem a</i>

	<i>sua dificuldade né...</i>
Professoras e professores que não acreditam que exista diferença na forma de lidar com alunos e alunas	Professora E: <i>não, não enxergo. Eu acho que a partir do instante que o assunto que você está trabalhando é interessante, você vai atrair atenção de ambos. Eu penso dessa forma.</i>

Em relação à forma de lidar com alunos e alunas, os professores A, C e F acreditam que existe uma diferença e isto está associado ao gênero. O professor A acredita que as alunas têm uma relação de desconfiança e vergonha, e os alunos são mais confiantes, além disso, percebe uma diferença de maturidade:

Eu acho que elas já estão se preocupando, já estão pensando... assim, é mais o romantismo da idade das meninas né, então elas estão naquela fase mais romântica, onde elas vão procurar os primeiros namorados assim, ou os fíctícios e tal; e os meninos eles ainda estão na fase do videogame, do futebol e eles não se preocupam tanto quanto elas assim, nessa ilusão de achar um namorado perfeito e tudo mais.

Quando perguntado se conseguia perceber algo que explicasse essa diferença de maturidade entre meninos e meninas, o Professor A afirmou que acreditava serem diferenças culturais:

Eu vou falar da minha geração que é a geração que eu conheço assim, e era a geração das princesas né, do príncipe encantado e tudo mais. E o menino não, o menino, eu pelo menos e o meu grupo de amizade, a gente estava mais ligado a outras coisas, ao esporte, então a ídolos do esporte tipo de coisa, né. Então eu acho que é mais referência cultural.

Já para a professora C, os alunos são mais difíceis pois demonstram uma resistência em aceitar ordens e isto pode estar associado à criação machista que eles recebem:

Eu acho que a gente ainda tem uma criação meio machista de achar que menino tem direitos, tem mais direitos que as meninas, então é como se ele não pudesse chorar, ele não pudesse mostrar fraqueza então ele tem que se mostrar mais duro, mais resistente, eu acho que é isso.

A professora F, primeiramente, afirma que não enxerga diferença na forma de lidar com alunas e alunos, mas logo em seguida se contradiz quando cita o exemplo de salas exclusivamente de meninas como um tipo de sala difícil de lidar, pois, segundo ela, as meninas choram com mais facilidade do que os meninos. Ela acredita que a criação que as meninas recebem dos responsáveis pode ser um fator determinante, mas a empatia também pode explicar isso:

E a empatia que eu acho que é mais comum começar mais cedo nas meninas, no caso. Uma ficar mais amiga da outra, sentir que você chamou atenção da amiga, e uma chora, a outra chora e todo mundo chora... contagia, é muito estranho.

Nestas falas das professoras e do professor podemos observar a naturalização de comportamentos ligados ao gênero. Eles falam em diferença de maturidade, de interesses, como por exemplo, as meninas se importarem com namoro e os meninos se interessarem por esportes, e até a diferença de empatia entre meninos e meninas. As professoras e o professor demonstram acreditar que essas diferenças são fruto de uma criação machista e de referências culturais. Para Meyer (2013), as identidades femininas e masculinas são fruto de processos educativos aprendidos em diferentes instâncias sociais, por estratégias sutis, refinadas e naturalizadas. As relações sociais constituirão, já na primeira infância, a identidade do sujeito a partir do momento em que ele internaliza e absorve papéis que os são apresentados. É no momento de socialização primário, geralmente vivido no âmbito familiar, que serão apresentados à criança os primeiros papéis de gênero e conceitos que serão naturalizados e internalizados (PAULINO-PEREIRA; SANTOS; MENDES, 2017). Louro (1997) afirma ser a escola um local de produção dessas diferenças, distinções e desigualdades, ela delimita espaços, serve de símbolos e códigos, afirma o que cada um pode ou não pode fazer, separando e instituindo. A instituição escolar informa o lugar dos meninos e das meninas. Por isso é tão importante questionarmos essas ideias pré-concebidas do ser menina e ser menino:

Levantarmos essas questões é importante para relativizarmos aspectos do ser humano muito banalizados no cotidiano escolar e dados como naturais em nossas vidas. Assim, para sairmos da zona de conforto do que é dado como natural, devemos nos dispor a potencializar a escola como espaço privilegiado de construção da semelhança humana (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2016, p. 54).

Em contrapartida, as professoras B e D afirmam enxergar diferenças individuais entre estudantes, mas não acreditam que isto está associado ao gênero e sim com as particularidades de cada um, questões de personalidade, de dificuldade ou facilidade de aprendizagem, dentre outros fatores. Por fim, a professora E é a única que afirma não enxergar qualquer tipo de diferença entre alunos e alunas, afirmando que se aula é bem executada todas as alunas e alunos se comportarão da mesma maneira.

Quando perguntados se acreditavam que homens e mulheres eram diferentes em algum sentido, todas as professoras e professor disseram enxergar uma diferença.

Quadro 6 – Concepções que professoras e professores de Ciências, da rede municipal em que a pesquisa foi realizada, entrevistados (os) para esta pesquisa, têm a respeito das diferenças entre homens e mulheres

CATEGORIA	EXEMPLOS
Professoras e professores que acreditam que há uma diferença e que esta se deve por conta da cultura	Professor A: <i>Eu acho que essa polarização do comportamento masculino e feminino está saindo cada vez mais dos polos e está indo pra um comportamento mais universal, né. Eu penso assim. E essa diferença é cultural.</i>
Professoras e professores que acreditam que há uma diferença e que esta se deve por conta de questões biológicas	Professora B: <i>O pessoal brinca que a mulher tem mais sentidos, que ela tem essa capacidade de fazer maior do que os homens, então pode ser uma coisa que já venha ou acaba sendo aperfeiçoada, dependendo da situação</i> Professora C: <i>Olha eu acredito que na parte biológica, né. Existe toda uma formação, existe a parte hormonal,</i>
Professoras e professores que acreditam que há uma diferença e que esta se deve por conta de questões biológicas associadas à cultura	Professora D: <i>Acho que eles nascem neutros. Totalmente neutros. É como o conhecimento, um quadro branco e você vai escrevendo, você vai... o genótipo e o fenótipo. Eu penso assim, entendeu, acho que lógico, o meio influencia, não tem como, isso vai influenciar em todos os sentidos, não só o psicológico como o físico também. (...) eu acho que existe essa diferenciação, sim. Que existe essa influência, sim.</i> Professora E: <i>Eu acho que isso é multifatorial, além de ser cultural eu acho que é genético, eu acho que tem fator hormonal envolvido nisso. Eu penso dessa forma.</i>
Professoras e professores que acreditam que há uma diferença e que esta se deve pela individualidade de cada um, independente do gênero	Professora F: <i>Cada pessoa é única, né. Cada um vai ter uma criação, cada um teve uma experiência de vida, outras são mais violentas porque cresceram em ambientes mais violentos, outras são mais tranquilas porque cresceram em ambientes mais tranquilos, outros gostam</i>

	<i>mais de ler porque foram ensinados a ler, etc. E depende das experiências da pessoa ao longo da vida, né. Tem isso também.</i>
--	---

A professora F foi a única que não afirmou enxergar uma diferença relacionada ao gênero. Ela diz que existe uma diferença entre as pessoas por conta da individualidade de cada um:

Cada pessoa é única, né. Cada um vai ter uma criação, cada um teve uma experiência de vida, outras são mais violentas porque cresceram em ambientes mais violentos, outras são mais tranquilas porque cresceram em ambientes mais tranquilos, outros gostam mais de ler porque foram ensinados a ler, etc. E depende das experiências da pessoa ao longo da vida, né. Tem isso também.

O professor A aponta uma diferença e associa isso primeiramente ao biológico, no sentido do corpo humano, mas quando perguntado se enxergava alguma diferença para além da fisiológica, ele também afirma acreditar que seja algo cultural, moldado pelos costumes da nossa sociedade:

Eu acho que essa polarização do comportamento masculino e feminino está saindo cada vez mais dos polos e está indo pra um comportamento mais universal, né. Eu penso assim. E essa diferença é cultural.

O professor A demonstra concordar com o que os estudos de gênero apontam no sentido de que essa diferença de comportamento entre mulheres e homens não se dá de maneira natural ou biológica, sendo então uma construção de uma sociedade pautada em valores binários, ou seja, uma cultura que constrói ao longo de séculos o que deve ser o sujeito enquanto indivíduo feminino e masculino (BEAUVOIR, 2016a, BEAUVOIR, 2016b; BUTLER, 2010; LOURO, 1997, 2001, 2013; SCOTT, 1995).

Já a professora B enxerga que existe diferença, especialmente no sentido de que a mulher consegue desenvolver muitas tarefas ao mesmo tempo, ao contrário do que acontece com os homens, mas ela afirma não saber exatamente explicar porque isso ocorre:

Eu falo que as mulheres conseguem pensar e falar em várias coisas ao mesmo tempo, e os homens não, tem que ser uma coisa de cada vez. Eu falo que as mulheres têm essa capacidade de pensar no almoço vendo tarefa da criança, e fazendo uma outra coisa. O homem não, ou ele faz a tarefa ou ele faz a janta, ou ele vê televisão. Os 3 juntos, não. É uma característica que eu vejo pelos homens e mulheres que eu convivo. Eu não sei se seria natural, ou não, eu nunca fiquei lendo ou estudei algo sobre o assunto. O pessoal brinca que a mulher tem mais sentidos, que ela tem essa capacidade

de fazer maior do que os homens, então pode ser uma coisa que já venha ou acaba sendo aperfeiçoada, dependendo da situação

Precisamos refletir sobre a afirmação da professora B no que diz respeito a essa capacidade da mulher de fazer muitas tarefas concomitantes. Ela é uma capacidade natural ou uma necessidade imposta por uma divisão desigual de trabalho?

Partindo de uma das frases mais icônicas do movimento feminista, “ninguém nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade” (BEAUVOIR, 2016a, p. 11) cabe-nos pensar que a multiplicidade de tarefas que uma mulher consegue executar simultaneamente não está ligada a alguma capacidade nata, nem deve ser explicada por uma diferença biológica e neuronal. A mulher historicamente se viu subjugada ao serviço doméstico, ao cuidado da família, dos filhos, da casa. Qual outra opção essa mulher teria senão a de lavar, passar, cozinhar, ocupar-se dos filhos e dos seus deveres de casa, e zelar pelo marido?

Responsáveis pela maioria das horas trabalhadas em todo o mundo, as mulheres, generosamente, cuidam das crianças, dos idosos, dos enfermos, desdobrando-se em múltiplos papéis. Esquecidas de si mesmas, acabam por postergar um debate que se faz urgente: a divisão desigual das responsabilidades da família, a injustiça de sozinha ter de dar conta de um trabalho de que todos usufruem (PEREZ, 2001, p. 52) (grifo meu).

O trabalho exercido na esfera doméstica, caracterizado como um trabalho não produtivo em termos de valor financeiro e não visto como uma atividade concernente à esfera laboral, é majoritariamente executado por mulheres, não sendo remunerado. A ausência de valor financeiro faz com que este trabalho permaneça desconhecido perante a sociedade, subtraindo-se o status que gozam as demais atividades produtivas. Essa ausência de reconhecimento do trabalho atribuído ao gênero feminino com base na construção do papel de gênero não diminui em nada a magnitude do trabalho exercido por elas (PORTO, 2008):

Então, na condição de sujeitas de ações “invisíveis”, ou por objetivarem trabalho remunerado no sentido de aumentar a renda familiar, essas mulheres se deslocam da esfera privada para a esfera pública de trabalho. No entanto, esse deslocamento não significa que a mulher exercerá uma esfera em detrimento da outra. O que está posto aqui é que a mulher passará a exercer uma dupla jornada de trabalho – mesmo trabalhando na esfera pública é subjugada a trabalhar na esfera privada. Dessa maneira se tem a naturalização do âmbito doméstico como se fosse uma particularidade sua. Assim sendo, no primeiro

momento as mulheres exercem seu protagonismo se “alforriando” da esfera privada, porém, retornam a ela. Em síntese, o que acontece é uma espécie de materialização do poder concreto e um desvanecimento desse poder conquistado. Encontra-se nessa relação à legitimação e restrição dos papéis de gênero impostos socialmente (SANTOS; MAIA, 2013, 03).

Percebemos, então, uma naturalização de papéis que são moldados ao longo da historicidade da opressão que o gênero feminino vem sofrendo ao longo do tempo. A suposta capacidade múltipla da mulher em detrimento a do homem nada mais é do que o resultado da necessidade de dar conta de tantas funções juntas.

Voltando as entrevistadas, a professora C, igualmente ao que afirma a professora B, afirma que existe uma diferença entre homens e mulheres e isto se explica pelo fator biológico, especificamente o hormonal:

Olha eu acredito que na parte biológica, né. Existe toda uma formação, existe a parte hormonal, uma quantidade de testosterona muito maior pra algumas atividades, mas se são diferentes, eu acho que são seres humanos, mas com as suas particularidades.

A professora D afirma que, por conta de sua criação e sua idade, 54 anos, enxerga diferenças entre homens e mulheres. Ela conta ter criado seus filhos, uma menina e um menino, de maneira igual no que diz respeito a tarefas domésticas, mas no sentido de brinquedos e brincadeiras ela sempre fez questão de dar “brinquedos de menino” para ele e “brinquedos de menina” para ela. Além disso, afirma acreditar na existência de uma feminilidade e masculinidade:

Eu sempre vou achar que homem é diferente de mulher, eu sempre vou achar. Eu tenho dois filhos, eu tenho uma filha e um filho. Não criei de maneira diferente, criei os dois iguais, mas é lógico que, pela minha formação, eu tive todo um cuidado da menina em relação a feminilidade e tal, e o cuidado com ele. Mas não uma diferença de tarefas (...) em termos de brincadeiras, eu tive, sim. (...), mas ela já tinha essa tendência porque eu tenho essa preocupação, de querer os brinquedos de menina, as bonequinhas, e ele dos meninos, das coisas. (...) tendo realmente essa diferença de feminilidade dela e masculinidade dele. É dele, né.

Quando perguntada se essa diferença de feminilidade e masculinidade entre seus filhos eram natas ou aprendidas, ela responde:

Acho que eles nascem neutros. Totalmente neutros. É como o conhecimento, um quadro branco e você vai escrevendo, você vai... o genótipo e o fenótipo. Eu penso assim, entendeu, acho que lógico, o meio influencia, não tem como, isso vai influenciar em todos os sentidos, não só o psicológico como o físico também. (...) eu acho que existe essa diferenciação, sim. Que existe essa influência, sim. (...) eu dentro da minha formação, a maneira como eles foram criados, teve essa tendência, sim. Não forcei,

mas foi natural, acho que as coisas têm que ser naturais. O que tiver que ser vai ser. Vai se manifestar, independente do meio ambiente.

Nota-se, portanto, que ela crê que exista uma conexão entre as diferenças biológicas e à cultura em que os indivíduos estão inseridos.

A professora E afirma que os homens são mais práticos que as mulheres e não são tão consumistas, já as mulheres são mais movidas a emoção, são consumistas e fofoqueiras:

Eu acho homem mais prático que mulher, mais razão que mulher. (...). Então os meninos são muito práticos, não são consumistas, não são dados a leva e traz, a fofocas, a gente percebe bem isso, eles são bem solidários entre eles, né. Acho que menina fala mais mesmo.

Quando perguntada o porquê dessa diferença entre homens e mulheres, ela afirma:

Eu acho que isso é multifatorial, além de ser cultural eu acho que é genético, eu acho que tem fator hormonal envolvido nisso. Eu penso dessa forma.

Nota-se um padrão de respostas entre as professoras B, C, D e E no que diz respeito a atribuir características específicas de homens e de mulheres aos fatores biológicos, sejam eles genéticos ou hormonais. Usa-se de um determinismo biológico para explicar todo tipo de comportamento:

Relacionada, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para “provar” distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, as possibilidades e os destinos “próprios” de cada gênero (LOURO, 1997, p. 45).

Segundo Senkevics e Polidoro (2012), uma série de adjetivações se forja a partir de características a respeito do que entendemos, na nossa sociedade, por homem e mulher: a associação da agressividade, virilidade e insensibilidade aos homens, a de sentimentalidade, fragilidade, submissão e instabilidade emocional às mulheres; a preferência das meninas por bonecas e brincadeiras que simulem o cuidado e a dos meninos por brincadeiras de guerra, lutas e violência, o “mundo cor-de-rosa” e o “mundo azul”, dentre tantas outras características fortemente conectadas com as ideias de masculinidade e feminilidade.

A nossa biologia – sejam os genes, a anatomia ou mesmo os hormônios – não seria capaz de explicar características tão variáveis de cultura a cultura e tão permeadas de sentidos e significados

particulares a determinados contextos, isto é, não podemos esperar que um certo genótipo explique a preferência pela cor azul ou que um conjunto de alelos leve ao interesse por bonecas em vez de dinossauros. Esse argumento não retira a importância das disciplinas relacionadas à genética ou psicologia do comportamento, mas faz algumas ponderações às afirmações de caráter assertivo e generalizante (SENKEVICS; POLIDORO, 2012, p. 18).

Para os autores não podemos seguir utilizando a biologia de maneira ingênua para forjar conclusões universalizantes, essencializantes e etnocêntricas. Estas, por estarem unicamente sustentadas na biologia, carregam conclusões sociais, políticas e culturais inadequadas. Devemos, portanto, refletir e reconhecer as construções sociais sobre o corpo, o sexo e o gênero, a fim de percebermos os limites das afirmações que historicamente vêm sendo postuladas no bojo do pensamento científico (SENKEVICS; POLIDORO, 2012).

Simone de Beauvoir também traz esse questionamento acerca da biologia como meio de se criar um gênero submisso ao masculino, o que ela chama de “o outro gênero”:

(...) o corpo da mulher é um dos elementos essenciais da situação que ela ocupa neste mundo. Mas não é ele tampouco que basta para a definir. Ele só tem realidade vivida enquanto assumido pela consciência através das ações e no seio de uma sociedade; a biologia não basta para fornecer uma resposta à pergunta que nos preocupa: por que a mulher é o *Outro*? Trata-se de saber como a natureza foi nela revista através da história; trata-se de saber o que a humanidade fez da fêmea humana (BEAUVOIR, 2016b, p. 65).

Portanto, a biologia tem sido utilizada como alicerce para explicar e perpetuar as diferenças entre os gêneros masculino e feminino, de forma a construir a ideia de que a mulher, por ser fisicamente frágil, possui a fragilidade como característica universal, o que as torna desequilibradas, incapazes, etc. Essa ideia é o que Scott (1995) afirma ser a maneira de se dar significado às relações de poder, tornando as mulheres submissas ao homem.

A seguir apresentamos as concepções do professor e das professoras acerca da educação sexual, suas experiências e vivências ao tratar do tema em sala de aula e quais são suas impressões a respeito das polêmicas que envolvem projetos de leis que visam impedir que os temas de sexualidade e gênero sejam abordados no contexto escolar.

5.4.4 CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL E AS POLÊMICAS ENVOLVENDO O TEMA EM SALA DE AULA

Quando perguntados sobre a responsabilidade pela educação sexual das crianças e adolescentes, todas as professoras e professores acreditam que ela é compartilhada entre a família, a escola e a sociedade. Para o professor A: *Começa em casa, mas a sociedade tem um papel importante, né, porque a influência externa ela é tão forte quanto a influência paterna, né, dos pais. (...) a escola faz parte da sociedade, né, ela tem seu papel.*

Para a professora B, a educação começa em casa e a escola dá continuidade:

Então, em casa que a gente começa a formar. Porque eu falo que se em casa você chega pra uma criança e fala assim “menino só brinca de bola, menino não chora, menino não pode fazer serviço, quem tem que fazer serviço é menina, menina só brinca de boneca, menina tem que trabalhar e moleque pode brincar”, então eu falo que você já vai ensinando errado desde pequeno. Então a família tem um papel importante inicial pra mostrar que todos nós somos iguais, que todos podemos brincar de bola, brincar de boneca, podemos usar rosa e azul, podemos chorar e tudo mais.

E para a professora C, todos os meios em que a criança convive têm influência em sua educação:

Primeiramente os pais, depois você vai ter o seu círculo de amigos e depois você vai ter a escola, a escola também tem uma função importante em relação a isso. Eu acho que nem deveria ser um tema transversal, isso deveria ser trabalhado em todas as disciplinas. Não deve ficar só a cargo, por exemplo, do professor de Ciências.

É importante destacarmos que a professora C parece associar educação sexual apenas com o corpo e a reprodução, afirmando que meninos e meninas devem conhecer seus corpos e entender como funcionam. Isto demonstra que falta uma formação para que ela entenda a educação sexual de forma mais ampla, de acordo com o próprio PCN de 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 (BRASIL, 1998b, p. 287).

Além disso, devemos destacar a fala da professora C em relação à transversalidade da educação sexual. Ela afirma que não deveria ser um tema transversal e sim um tema abordado em todas as disciplinas, não apenas em Ciências. Essa afirmação revela uma falta de conhecimento sobre a transversalidade. Pois segundo os PCN, os temas transversais:

(...) têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. (...). Nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam nos conteúdos, no que elegem como critério de avaliação, na metodologia de trabalho que adotam, nas situações didáticas que propõem aos alunos. (...). Por exemplo, ainda que a programação desenvolvida não se refira diretamente à questão ambiental e que a escola não tenha nenhum trabalho nesse sentido, a Literatura, a Geografia, a História e as Ciências Naturais sempre veiculam alguma concepção de ambiente, valorizam ou desvalorizam determinadas ideias e ações, explicitam ou não determinadas questões, tratam de determinados conteúdos; e, nesse sentido, efetivam uma “certa” educação ambiental. A questão ambiental não é compreensível apenas a partir das contribuições da Geografia. Necessita de conhecimentos históricos, das Ciências Naturais, da Sociologia, da Demografia, da Economia, entre outros (BRASIL, 1998c, p.26-27).

A professora D afirma que a escola tem influência na educação sexual das crianças, pois elas passam várias horas nesse ambiente compartilhando experiências com os colegas, professoras e professores, e diz deixar livre esse tema em suas aulas, mas problematiza a questão da responsabilização excessiva que ocorre em relação à escola e às professoras e professores:

Olha, eu acho que está se depositando muito em cima da escola. Espera-se muito da escola e faz-se pouco pela escola, entendeu? (...). Então eu acho que essa questão de sexualidade, achar que é a escola que tem que trazer isso pra ele, que tem que definir pra ele ou orientá-lo pra que ele seja isso ou aquilo, não acho que deva ser não. Eu acho que nossa influência é grande, tudo bem, eles ficam aqui 5 ou 6 horas, mas não consegue se superar a influência da família. O tempo que ele vive com a família é muito maior. Então esse problema está muito mais relacionado com os familiares do que com a escola. Acho que se deposita muita coisa em cima de nós.

Outro ponto na fala da professora D que precisamos destacar é que ela associa educação sexual apenas com a orientação sexual, parecendo crer que falar sobre

educação sexual necessariamente é ajudar a aluna e o aluno a reconhecerem suas próprias orientações sexuais:

De repente eu chego pra um aluno e começo a falar “olha, o que você acha da homossexualidade, qual a sua tendência, você conseguiria se relacionar com um menino”, se eu percebo que ele já tem essa tendência, “qual o seu problema, então?” e por trás eu tenho um pai que não aceita, geralmente se você trabalha numa escola pública, a clientela é outra. São pessoas que infelizmente tiveram uma menor instrução, você tem que ver onde a escola está inserida, qual o conteúdo da comunidade onde ela está inserida, qual a qualidade de vida deles, o padrão de vida desse pessoal. Então se você entra muito nessa questão, você de repente tem o pai e a mãe vindo aqui cobrar isso de você. Eles não vêm pra ver a nota, porque o filho está indo mal, porque ele tirou essa nota, dificilmente aparece. Mas se você tocar num assunto desse, dependendo de quem você falar, eles vêm aqui cobrar de você. (grifo meu).

Essa fala se mostra problemática em diversos aspectos. Primeiro, a professora fala em *tendência sexual*, termo que historicamente está relacionado com a patologização das sexualidades que fogem da norma e que precisam ser explicadas pela ciência, medicina e/ou religião: permanece até hoje a mesma sempiterna visão de que se trata de uma “tendência sexual” para cuja causa certos fatores devem ter influído, tornando-se matéria de etiologia médica, objeto de arqueologias do “inconsciente” (SOUSA FILHO, 2009, p. 96). Outro aspecto é que ela fala em “problema”, mostrando crer que uma aluna ou aluno que demonstrasse ser homossexual provavelmente possui algum desvio. Em outro momento a professora mostrou-se preconceituosa ao afirmar que percebe uma imposição por parte dos homossexuais:

Eu vejo que existe muito a parte de os homossexuais quererem se impor de maneira até autoritária, o que está ocorrendo muito, “ah você não pode ser homofóbico”, mas o que é ser homofóbico? É o fato de eu falar olha, sei lá, o que você faz o que você deixa de fazer é problema teu não é meu. Agora, eu achar que eu não quero conviver, eu sou homofóbica? Não. Eu acho que aí também é radicalizar. Existe muito essa parte dos homossexuais, sim, de impor.

Para Sousa Filho (2009), a busca por explicações para esses “desvios” sempre foi permeada por teorias atribuídas a diversas esferas formativas do ser social, como por exemplo a biológica, psicológica, social, espiritual, e tiveram suas explicações pautadas em fatores como cargas genéticas, hormonais, desvios de comportamento sexual, instinto congênito, inversão da personalidade, dentre outras.

Simples é ver que o preconceito age em círculo: como a homossexualidade é a priori encarada como “inversão”, “desvio”, “anormalidade”, “perversão” etc., suas supostas “determinações” não são compreendidas como determinações de uma escolha objetual normal e saudável (uma escolha entre outras, supostamente quando haveria uma compreensão sem juízo de valor), mas, diferentemente,

como “causa” de um “problema”, de um “desvio” no âmbito da sexualidade dos indivíduos (SOUSA FILHO, 2009, p. 97).

Em relação à professora E, esta afirma que a responsabilidade pela educação sexual das crianças é compartilhada por todos: *eu acho que é de todo mundo, eu acho que é da família, do pai, da mãe, eu acho que é de todo mundo. Eu acho que é da escola. Eu acho que é de todos, não é de um local só não.* A professora F expressou a mesma opinião, dizendo ser dos pais e também da escola. Ela afirma perceber uma falha em relação aos pais, pois eles acabam não instruindo as filhas e filhos:

E a gente tem uma certa falha com relação aos pais aqui, que é bem séria na verdade. Que alguns pais simplesmente não instruem, e aí eles chegam até a gente com umas perguntas meio estranhas até pra gente. Até eles explicarem o que eles querem saber leva um tempo. E as vezes são perguntas básicas, bem basais, assim. É até meio bobo do adolescente perguntar. Eles até chegam meio constrangidos pra perguntar porque são coisas que eles já deviam saber. Isso acontece bastante.

Quando perguntada sobre essa falha, a professora acredita que ninguém fala sobre educação sexual com essas alunas e alunos em casa, e o fato de não se tocar nesse assunto poderia ser explicado pelo medo: *eu acho que por medo. Dos pais, assim, falarem alguma coisa, acabar ferindo sentimento, ou modificando o comportamento do filho. Alguma coisa do gênero assim.*

Esse medo pode ser explicado pelo que Branceloni e Oliveira (2015) chamam de crença da assexualidade e inocência das crianças, ou seja, para muitos pais e até professores, tratar de temas referente à sexualidade e gênero seria incitá-las à prática do sexo e à promiscuidade. Isso se estende até a adolescência, quando muitos pais sentem medo de tocar no assunto e isso, consequentemente, incentivar suas filhas e filhos a iniciarem a vida sexual e até mesmo a “experimentarem” diferentes formas de se expressarem sexualmente. Outro aspecto que podemos destacar é a falta de educação sexual dos próprios pais, que muitas vezes nunca receberam seja na escola ou em seus contextos familiares, o que acaba gerando um ciclo de desinformação e medo, passada de geração em geração.

Portanto, a sexualidade das crianças será construída a partir de possibilidades individuais e de suas interações com o meio e a cultura. Os adultos, sejam eles pai, mãe, avós, professoras e professores, reagem de uma forma ou de outra aos primeiros movimentos exploratório que a criança faz em relação ao seu corpo e seus órgãos genitais. A partir daí a criança receberá, desde muito cedo, uma qualificação ou

julgamento do mundo adulto permeada de valores e crenças atribuídos à busca de prazer. Esses valores acompanharão a criança por toda sua vida psíquica (BRASIL, 1998b).

Os pais, portanto, eximem-se da responsabilidade de educar sexualmente os filhos por considerá-los jovens e inocentes demais para falar sobre o assunto, construindo-se a ideia de que a sexualidade seja exclusiva dos adultos. A partir dessa ideia, evita-se discutir com as crianças e jovens seus questionamentos e dúvidas em relação ao tema, postergando sua educação sexual para um futuro longínquo (GOLÇALVES; FALEIRO; MALAFAIA, 2013).

Quando perguntadas se a educação sexual, oferecida para os meninos e para as meninas, deveria ser igual ou diferente em algum aspecto, todas as professoras e professores afirmaram que deveria ser oferecida da mesma maneira para meninas e meninos. O quadro abaixo categoriza as respostas:

Quadro 7 – Concepções que professoras e professores de Ciências, da rede municipal em que a pesquisa foi realizada, entrevistas (os) para esta pesquisa, têm a respeito da educação sexual que deve ser ofertada para meninas e meninos

CATEGORIA	EXEMPLOS
Professoras e professores que acreditam que a educação sexual deve ser a mesma para meninas e meninos	Professor A: <i>Eu acho que as referências são as mesmas e as informações que a gente precisa também são informações que são as mesmas pros dois. Acho que não tem essa diferenciação.</i> Professora C: <i>Eu acho que sim... não é porque eu tenho um filho menino que eu vou trabalhar diferente com ele do que eu trabalharia com uma menina</i> Professora D: <i>Não, em momento algum.</i> Professora E: <i>Não, não acho que deve ser, que tenha que ser diferente.</i> Professora F: <i>Mas é claro, tem que ser a mesma. O problema é quando não é.</i>

Professoras e professores que acreditam que a educação sexual deve ser diferente porque as meninas são mais maduras	Professora B: (...) <i>as meninas eu falo que elas talvez por questão hormonal, não sei explicar o sentido, elas conseguem entender melhor, mais cedo do que os meninos....</i>

O professor A e as professoras C, D, E e F acreditam que meninas e meninos devam receber a mesma educação sexual. Para o professor A: *Não, eu acho que tem que ser a mesma coisa, porque as referências são as mesmas, né. Independente do gênero masculino e feminino, independente da sua opção sexual. Eu acho que as referências são as mesmas e as informações que a gente precisa também são informações que são as mesmas pros dois. Acho que não tem essa diferenciação.*

Para a professora C é importante educar as meninas e meninos da mesma maneira, e ela ressalta ser necessário falar sobre o comportamento de cada um, diferenciando-os pelo gênero: *Eu acho que sim... não é porque eu tenho um filho menino que eu vou trabalhar diferente com ele do que eu trabalharia com uma menina, porque ele só vai aprender a respeitar, a fazer as coisas direitinho se eu colocar também de forma igual pra ele. Do mesmo jeito que eu educo uma menina falando das características dela e falando do comportamento do menino. Eu, pra mim, tenho que educar meu filho falando do comportamento da menina também. Ele tem que conhecer os dois lados.*

Nessa fala percebemos, mais uma vez, a naturalização das diferenças de comportamento entre meninas e meninos, explicada pela diferença de gênero. Nesse sentido, os meninos agiriam da mesma maneira simplesmente por serem meninos e as meninas, por serem do gênero feminino, teriam atitudes características.

A professora D afirma que em momento algum a educação sexual deve ser diferente para meninas e meninos. A professora E afirma que, por se complementarem, homens e mulheres devem ser educados sexualmente da mesma maneira:

Não, não acho que deve ser, que tenha que ser diferente. Porque a partir do momento que homem e mulher se complementam, se interagem, eu acho que essas orientações têm que ser pra ambos, né, que ambos têm que assumir responsabilidades.

Na fala da professora E percebemos uma visão binária e heterossexual, pois ela diz que homens e mulheres se complementam, como se só fosse possível existir relações entre esses dois gêneros. Além disso, ela passa a impressão de complementaridade dos gêneros, como se uma pessoa não bastasse a si mesma, precisasse do outro gênero para ser um indivíduo completo.

Para a professora F é importante educar meninas e meninos de maneira igual, orientando em relação aos corpos e seus funcionamentos: *Mas é claro, tem que ser a mesma. O problema é quando não é. Tem que ser a mesma. Os dois têm que saber que o outro é um ser humano. não interessa, ele tem que respeitar independente do sexo. É assim que tem que funcionar. Deus me livre você fazer diferença de um e de outro.*

Já a professora B, apesar de afirmar que a educação sexual deve ser a mesma para meninas e meninos, diz ser preciso tomar cuidado com a faixa etária em que ela é oferecida, pois muitas vezes as alunas e alunos não tem maturidade para lidar com o tema: *Se for pra ser diferente depende de que faixa etária que se falar. 6º ano quando você começa a abordar eles ficam tirando sarro, tem vergonha de falar um na frente do outro. Então a hora que você vai detalhando mais, no final do fundamental II, todos conseguem entender... só que com 10, 11 anos eles não tenham a maturidade pra entender essas diferenças. Então depende de quando você aborda, o que você aborda, qual conteúdo, como que você lida com o assunto, pra que todos entendam.*

A professora se contraria ao afirmar, posteriormente, que meninos e meninas deveriam ser separados em salas distintas para tratar de determinados temas, pois existe uma diferença de maturidade: *(...) as meninas eu falo que elas talvez por questão hormonal, não sei explicar o sentido, elas conseguem entender melhor, mais cedo do que os meninos.... Porque eu falo que as meninas acabam amadurecendo mais, amadurecendo no sentido do próprio corpo, fisiologia, mais rápido do que os meninos.*

Nessa fala da professora vemos, mais uma vez, a questão hormonal usada para explicar comportamentos diferentes entre meninas e meninos, o que Louro (1997) nos traz como parte de um processo histórico de justificativas, a partir da biologia, que procuram naturalizar as distinções e justificar habilidades e capacidades, perpetuando uma dicotomização entre os gêneros feminino e masculino.

O **Quadro 8** apresenta a concepção dos professores quando perguntados se existe uma idade ideal para se tratar a educação sexual com os alunos e se essa idade é a mesma para meninos e meninas.

Quadro 8 – Concepções de professoras e professores de Ciências, da rede municipal em que a pesquisa foi realizada, entrevistadas (os) para esta pesquisa, em relação a faixa etária ideal para se iniciar a abordagem do tema educação sexual.

CATEGORIA	EXEMPLOS
Professoras e professores que não acreditam que exista uma idade ideal para tratar de educação sexual com as alunas e os alunos	Professor A: <i>Pô, eu acho que não ... não tem uma idade ideal. Eu acho que, né, acho que é muito heterogêneo esse tipo de assunto para eles nessa faixa etária, alguns tem mais referências do que outros e tal.</i> Professora E: <i>Não, eu acho que sexualidade, né, a criança está amamentando ela já está vivendo a sexualidade, né. Eu acho que não tem idade, não.</i>
Professoras e professores que não acreditam que exista uma idade ideal para tratar de educação sexual com as alunas e alunos, mas o vocabulário deve ser adaptado para cada faixa etária	Professora C: <i>Eu acho que sempre tem uma forma de você abordar de acordo com a idade deles, não adianta você querer trazer um assunto tão polêmico pro sexto ano que eles não têm maturidade pra isso. Então você vai introduzindo aos pouquinhos. Eu não sou contra trazer no 6º ano, mas não de forma tão abrangente.</i> Professora F: <i>Na verdade não tem uma idade certa, existe as palavras que você pode dizer pra uma criança pequena que te pergunte algo do gênero. Você poderia chegar e explicar com termos mais simples, sem usar os termos corretos e falar assim: “é isso”.</i>
Professoras e professores que acreditam que existe uma idade ideal para tratar de educação sexual com as alunas e os alunos e consideram as meninas mais maduras	Professora B: <i>Se eu pudesse escolher a idade pra começar a falar, pra abordar os assuntos, até pensando em questão de prevenção de DST's, de gravidez na adolescência, o oitavo ano seria uma turma ideal pra se aprofundar mais o tema, que eles já começam a entender, e daí em diante... antes seria muito imaturo (...). As meninas têm mais maturidade que os meninos, o ideal seria explicar no geral, mas pra debater alguns assuntos, se conseguisse separar</i>

	<i>grupos de meninas e de meninos</i> Professora D: <i>Eu acho que tem que ter, existem as controvérsias entre o pedagogo, a criança primeiro evolui depois aprende, ou primeiro aprende e depois evolui, vai saber quem está certo e quem está errado. Amadurece e depois aprende e tal. Eu parto do princípio que ela tem que ter um amadurecimento, sim, para que certos conhecimentos sejam apresentados, eu particularmente, eu acho que tem que ter uma adequação entre a idade e o que você vai apresentar. (...) Menina amadurece muito mais depressa, principalmente nessa parte da sexualidade. Muito mais.</i>
--	--

Quanto à idade em que a educação sexual deve ser iniciada, o professor A e a professora E acreditam que não exista uma faixa etária ideal. O professor A afirma que isto varia muito de indivíduo para indivíduo e das referências que cada um traz na vida, mas ele afirma crer que a educação sexual deveria estar presente em todos os anos da formação escolar das alunas e alunos:

Não sei, eu acho que sempre, eu acho que isso deve fazer parte da construção da identidade da criança e do adolescente, né. Esses assuntos deveriam permear por todos os anos da formação dele como estudante da escola. E isso também vale pra meninos e pra meninas.

Essa fala está em consonância com as ideias trabalhadas por Furlani (2013), que afirma ser a sexualidade algo intrínseco aos seres humanos, em todas as épocas de sua vida. A autora afirma que a educação sexual, em qualquer nível de ensino, deve se caracterizar pela continuidade, ou seja, deveria ser um processo permanente. Esse processo iria de encontro com a também permanência do bombardeamento midiático de informações que as crianças e jovens recebem a respeito da sexualidade, pois seria uma forma de desestabilizar as “verdades únicas” dos modelos hegemônicos da sexualidade dita “normal” expressa por diversos meios de comunicação.

A fala da professora E também está em consonância com as ideias expressas por Furlani (2013), pois ela afirma que a criança vive a sua sexualidade desde o nascimento, e por isso o tema deveria ser tratado de maneira natural em qualquer faixa etária, pois faz parte da constituição do ser humano enquanto indivíduo:

Eu sempre falo pra eles, eu falo “olha, você tem vergonha de olhar o seu nariz no espelho, de olhar o seu olho, de olhar o seu cabelo, seu rosto?” Às vezes eu falo de olhar, por exemplo, a genitália, aí começa a risadinha. Eu falo que é um órgão como qualquer outro do seu corpo, então eu procuro passar essa naturalidade pra eles, então por isso que não me constrange.

As professoras C e F não creem que exista uma idade ideal para se abordar a educação sexual com as crianças, mas falam em uma adaptação da linguagem de acordo com a faixa etária. Para a professora F: *deve ser mais amena, no caso, dependendo da idade.* Ela também afirma que se fosse pra eleger uma idade ideal para tratar das coisas mais claramente, como por exemplo, definir o que é sexo, esta seria o sexto ano:

Quando você chegar na hora de falar mesmo, o que é o que, eu acredito que no sexto ano é a idade ideal. Você chegar e falar “é isso”. O problema é que elas estão perguntando aos quatro anos de idade, aí fica um pouco complicado de você ficar “oh, é isso”.

Embora ela fale dessa “idade ideal”, ela não nega que as dúvidas devam ser esclarecidas em qualquer idade. A princípio parece ser contraditório, mas analisando as suas falas fica evidente que ela acredita que a educação sexual deva estar presente ao longo da vida da criança e que sempre deva existir uma adaptação das linguagens e informações que são passadas para elas:

Dá uma adaptada, você inventa uma historinha. Usando uns terminhos mais infantis, eu explico uma historinha, invento uma historinha mais assim... Simplificar, mas sem deixar de mostrar. Assim, não mostrar, mas sem deixar de dizer a verdade. Não vai ficar inventando história de cegonha, pelo amor de Deus. Daqui a pouco eles ficam olhando o passarinho e acham que o passarinho vai trazer um bebê.

Já as professoras B e D acreditam que exista uma idade ideal para se iniciar a educação sexual das crianças. Essa crença da idade ideal também foi apontada nas pesquisas de Brancaloni e Oliveira (2015) e Ribeiro; Souza e Souza (2004), além da ideia de que, caso o tema seja abordado cedo demais, essas crianças seriam prejudicadas, traumatizadas e até mesmo incentivadas a iniciarem a vida sexual antes da hora.

A professora B afirma crer que a idade ideal é em torno dos 13/14 anos, quando as crianças estão no oitavo ano. Ela também afirma que existe uma diferença de

maturidade entre meninas e meninos, o que seria um motivo para separar a turma ao tratar desse tema:

As meninas têm mais maturidade que os meninos, o ideal seria explicar no geral, mas pra debater alguns assuntos, se conseguisse separar grupos de meninas e de meninos, pra ver o pensamento deles, aquilo que eles já têm de opinião, aquilo que eles conhecem, seria ideal pra depois juntar todo mundo e fazer uma discussão...

A professora C afirma que assuntos polêmicos, como sexo, precisam ser tratados com crianças mais velhas, pois existe uma maturidade ideal para lidar com esses temas. Ela diz que o sexto ano é muito imaturo ainda, por isso a forma de inserir a sexualidade com eles deveria ser mais simples, sem profundidade. Além disso, ela também fala em uma maturidade maior entre as meninas:

(...) a gente percebe claramente que os meninos são mais imaturos, e isso eu acho que é questão até biológica. Então, eu acho que a gente vai contemplando na medida da curiosidade deles. Então pode ser que você trabalhe alguma coisa no sexto ano que não faça sentido nenhum e que para as meninas faça e, de repente, lá no oitavo ou nono é que você vai perceber que pro menino aquilo já está fazendo um sentido maior...

Por fim, a professora D também crê que alguns assuntos sejam complexos demais para crianças pequenas e por isso deva existir uma idade certa para se introduzir os temas da sexualidade. Ela cita o exemplo de um livro que traz o tema de forma simplificada para crianças e diz que esse tipo de assunto não deveria ser apresentado de forma escancarada:

Existe uma escritora, a Babette Cole, que ela é, eu vejo ela como uma pessoa muito coerente, porque ela coloca a sexualidade nos livrinhos dela de uma maneira muito, mamãe botou um ovo, sabe? Cabelinhos nos lugares certos e tal. E ela mostra a sexualidade, o surgimento das coisas de uma maneira muito natural, né. E eu não vejo isso como uma questão de ultrapassado. Eu acho que tem muito preconceito com o que era antigo, sabe. E a humanidade viveu muito bem com a forma antiga de apresentar as coisas. E eu não vejo que tem que ser tudo escancarado, logo de cara. Eu não faço isso, eu vou de acordo com a maturidade da criança, eu sou a favor disso.

Quando perguntada se essa idade deveria ser a mesma para meninos e meninas, ela também afirma haver uma diferença de maturidade entre eles:

*Não, existe uma diferença **brutal** entre meninos e meninas. Menina amadurece muito mais depressa, principalmente nessa parte da sexualidade. Muito mais. Elas são*

muito mais avançadas, eu diria assim uns dois ou três anos em relação a isso do que os meninos. Meninos são muito mais infantis, demoram mais (grifo meu).

Ao ser questionada sobre o motivo dessa maior maturidade das meninas, ela responde:

Não sei o que pode ser, talvez acho que pode ser de influência familiar, da própria mãe que já coloca isso, não sei. Pode ser também desenvolvimento, né. Desenvolve sexualmente mais depressa. Se a gente comparar um menino e uma menina na faixa etária em que eles estão, você vai ver que elas já estão com o corpinho já formado, e eles ainda estão com aquele corpinho tradicional de criança ainda. São poucos os que já estão, mesmo a questão hormonal também. Mas eu acho que toda questão hormonal e todo início de puberdade é influência do meio ambiente, a gente sabe disso. Quanto mais cedo ela tiver contato com a sexualidade, com o meio, ela vai amadurecer mais depressa, ela vai entrar nessa puberdade mais depressa. Não sei, pode ser questão social mesmo, contexto onde ela vive. Disponibilidade que pai e mãe permite, sei lá, permite que veja, que assista coisas, hoje essas novelas trazem muita sexualidade, e é difícil aquela criança que não está sentada no sofá junto com a mãe assistindo. Tudo isso influencia muito e eu acho que é próprio da mulher ser mais madura e ter uma responsabilidade maior que a do homem.

Quando perguntei se ela acreditava que a mulher nascia naturalmente mais madura, se isso era explicado pelas questões biológicas, ela diz:

Eu não sei o que pode ser, mas é nato, eu acho que é nato. É uma coisa que é aquela, não sei se é influência, porque eu não vejo tanto a influência de lugares, mas você vê uma menininha, ela vê uma boneca ela pega e ela já protege aquilo, ela já coloca aqui e já é aquela proteção. De onde ela viu isso? Família? Não sei, pode ser que seja. Não sei. Entre os animais você tem uma herança genética, né. Porque que ele faz o mesmo trajeto que um outro pássaro fez? Existe aquela herança passada. Não sei o que pode ser. Influência? Grande parte é, influência do meio ambiente. Mas tem a tendência, sim.

Primeiramente, precisamos refletir sobre essa maturidade maior entre as meninas que as professoras B, C e D afirmam reconhecer. Novamente, a biologia é utilizada para explicar padrões de comportamento, ignorando-se todos os aspectos sociais, históricos e culturais envolvidos no comportamento humano. Novamente, as ideias expressas por Beauvoir (2016b), Louro (1997) e Senkevics e Polidoro (2012) se confirmam.

Devemos também refletir sobre a ideia expressa pela professora D a respeito de uma espécie de instinto maternal que ela afirma reconhecer nas meninas, quando fala no comportamento de pegar a boneca e protegê-la. De acordo com Simone de Beauvoir:

Não há nisso nenhum “instinto materno” inato e misterioso. A menina constata que o cuidado das crianças cabe à mãe, é o que lhe ensinam; relatos ouvidos, livros lidos, toda a sua pequena experiência o confirma; encorajam-na a encantar-se com essas riquezas futuras, dão-

lhe bonecas para que tais riquezas assumam desde logo um aspecto tangível. Sua “vocação” é imperiosamente ditada a ela (BEAUVOIR, 2016a, p. 27).

Portanto, essas meninas aprendem desde muito pequenas que o cuidado é uma habilidade específica do seu gênero. Essas meninas serão incentivadas ao longo da vida, seja ao ganhar bonecas durante a infância ou ao sentirem a maternidade imposta na vida adulta.

Ademais, fala da professora D a respeito das meninas se desenvolverem sexualmente mais rápido e mostrarem um corpo mais sexualizado pode ser explicada pela influência da mídia e da sociedade. Observamos uma constante erotização do corpo infantil, “os programas de auditório, novelas, músicas, revistas, ambientes virtuais e literatura juvenil trazem (...) uma explosão de meninas divulgadas pela mídia como modelos e manequins, em trajes provocantes, (...) nitidamente aparentando corpos quase que de criança” (SEFFNER, 2001). De acordo com Felipe (2013), essa erotização produz efeitos significativos na construção das identidades de gênero e identidades sexuais das crianças, em especial às das meninas.

Em relação à experiência em se tratar do tema sexualidade em sala de aula, todas as professoras e professor afirmaram que já trouxeram este assunto em suas aulas. O professor A afirma que o contexto é sempre o biológico, nas aulas sobre reprodução e DST, e que a direção muda de acordo com as dúvidas dos alunos:

Sempre o mote é o do biológico né, a gente parte do estudo dos aparelhos reprodutores e tudo mais, e aí a gente parte para trabalhar um pouquinho dessa construção da identidade sexual do jovem, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e contracepção, a gente fala sobre esses temas. Acho que é mais por esse lado assim, é porque esse é um assunto que às vezes a direção da aula muda, entendeu, de acordo com as questões que surgem. Então é mais assim aqui daquela coisa do conteúdo da aula né, e a partir daquilo surgem questões, a gente tem casos de homossexuais na sala que se interessam mais e perguntam mais e tudo mais

A professora B também trata do tema no sentido reprodutivo e de prevenção de doenças, mas relata que disponibiliza para os alunos uma “caixinha de dúvidas”, para que eles coloquem anonimamente os seus questionamentos, o que possibilita que vários assuntos relacionados à sexualidade sejam discutidos em sala de aula:

Com os menores, sexto, sétimo oitavo ano, a gente aborda mais a questão do corpo humano, a questão de higiene, as diferenças entre sexo feminino e masculino. Com sétimo e oitavo ano, depende do material, que vai abordando a questão de reprodução, a questão hormonal, a gente tenta fazer uma conversa com eles, então é

um hábito de fazer uma caixinha, que eles têm timidez de falar, então a gente põe uma caixinha e fala pros alunos que essa caixinha fica num canto determinado da sala e que cada um pode colocar a questão que for, sem precisar se identificar. Então nessa questão, ele pode abordar qualquer assunto relacionado a sistema reprodutor masculino e feminino, ou que traz relações a esse assunto, que acaba abordando questões de sexualidade de certa forma. Então a questão de orgasmo, de masturbação, dúvidas do próprio corpo, a questão de engravidar, então isso é mais o hábito de fundamental II, do sexto ao nono ano.

A professora C afirma que aborda o tema no sentido de saúde, pois ela é uma formadora, mas permite que os alunos expressem dúvidas mais abrangentes:

Eu acho que sempre surgiu e sempre vão surgir questões referentes a gênero, referentes a doenças, referentes a comportamento. Então desde sempre os alunos sempre tiveram muitas dúvidas, primeiro porque em casa isso não é conversado de forma clara, e segundo que eles têm muita, eles fazem muita confusão com o que eles ouvem e com o que eles vivenciam na prática. Quando eles começam a ter uma vida sexual, e isso está acontecendo cada vez mais cedo, eles começam a ver que muitas das coisas que eles ouviam, que eles aprendiam... tem muita confusão em torno de tudo isso. E eu parto do princípio de que eu sou uma formadora e eu preciso primeiramente trabalhar a parte de saúde, né. Então, primeiramente, falar sobre a reprodução em si, como ela acontece, como funciona o sistema reprodutor, pra dar uma base mais didática pra eles. Aí depois é que vem a parte de comportamento, a parte de curiosidade, vem a parte de como a sociedade vê determinadas coisas, de repente o que acontece dentro daquela família, então você acaba sabendo de algumas particularidades de cada aluno, então é tudo muito interessante, mas isso faz parte até do componente curricular nosso.

A professora D afirma que trabalha o tema da maneira mais natural possível e que sempre inicia falando sobre o sistema reprodutor. Ela relata que possui diversos materiais para trabalhar com doenças sexualmente transmissíveis, mudanças causadas pela puberdade, ciclo menstrual, gravidez, etc.:

Com aulas mais expositivas, primeiro começo abordando o funcionamento, as partes do aparelho reprodutor feminino e masculino, a parte externa da mulher, todos os itens, os órgãos, tudo direitinho, e aí eles vão fazendo as perguntas que, lógico, eles ficam constrangidos, mas depois vão se voltando. E a medida que fazem as perguntas eu trabalho de maneira natural, sempre com uma ordem de respeito, sempre deixo bem claro “gente, aqui não existe inimigo, vocês podem perguntar o que vocês quiserem, contanto que seja com respeito, que seja uma coisa... em que vocês tenham respeito ao perguntar, é uma aula como uma outra qualquer, é um órgão como um outro qualquer”.

Além das questões associadas a saúde e ao funcionamento do corpo, ela relata que deixa os alunos perguntarem qualquer coisa, inclusive sobre relações sexuais entre homens e entre mulheres:

Eu tento mostrar, e quando tem essa parte de sexualidade, de libido, de desejo sexual, de relações homo e heterossexuais, eu deixo em aberto. O que eles perguntarem eu respondo, não existe o que eu não possa responder. Eu tô dentro da minha área, né.

A professora E afirma trabalhar o tema dentro da proposta da apostila, mas que sempre que uma aluna ou aluno fazem perguntas ela responde, independente do conteúdo da aula ministrada no dia:

Já, já, trabalhei sim, mas é engraçado, a gente trabalha, geralmente esse trabalho é pontual, então, por exemplo, no sexto ano você tem uma unidade do livro que trata do assunto, então quando chega naquele momento você esmiúça aquilo. (...). Não que a gente procure aquele assunto, mas se uma criança vier te perguntar alguma coisa aí é momento de você tocar no assunto e você falar do assunto, né.

Quando perguntada sobre a forma como o tema da sexualidade é tratado em suas aulas, ela responde:

Eu trato por exemplo, vamos dizer assim, da anatomia, da fisiologia, mas eu também relaciono aquilo com a vida né, eu gosto muito de discutir isso com eles. (...). Então eu converso muito com eles, quando a gente aborda o assunto, eu converso bastante, sim. Eu acho legal. (...). O que eu abordei muito durante essas conversas foi a questão das doenças, porque eu sou da década da AIDS, que teve que mudar comportamento sexual, mudar atitudes. Então a gente falava muito sobre isso, até hoje eu falo, a questão do uso do preservativo (...). Eu acho que é formar pra vida. Eu tenho muito essa preocupação.

Perguntei se ela tratava o tema da sexualidade em algum aspecto que não fosse o de prevenção de doenças e sistema reprodutor, ela respondeu:

Sim, por exemplo essa questão de comportamento, por exemplo eu falo com eles, aí a gente entra em gravidez, gravidez precoce, quais são as implicações que uma gravidez vai ter na vida da menina, do menino, né? Que etapas que ela está pulando se acontecer isso. (...). Então a gente fala assim, eu não me prendo só aquela anatomia e fisiologia, eu falo muito ... é aconselhamento mesmo, é abrir olhos, é falar com quem tem mais experiência do que eles.

A professora F num primeiro momento afirma não ter tratado o tema da sexualidade em suas aulas e conta uma situação que viveu com uma aluna que a questionou sobre ela ter ou não preconceito com homossexuais e uma outra situação em que deu aula para uma aluna transexual na EJA:

Não exatamente. Já tive alunos que vieram me falar, a menina chegou pra mim e falou “professora, você tem algum problema com homossexualidade?” (...) E eu dei aula pra um rapaz que pintava as unhas, na EJA inclusive. Que pintava as unhas, usava salto, ele se vestia como uma mulher, apesar de ser um baita dum homão, sim, ele tinha características bem marcadas, masculinas mesmo. Até conversei com ele assim, se ele pensava em fazer mudança de sexo, alguma coisa do gênero, mas ele não tinha dinheiro (...).

Nota-se que a professora confunde a questão da orientação sexual, da identidade de gênero e da sexualidade no sentido geral. Primeiro ela afirma que não trabalhou exatamente com sexualidade em sala de aula, mas posteriormente, em outra pergunta, ela conta que sempre trata dos temas de reprodução, prevenção de DST, gravidez, etc.:

Cada vez que eu dou sistema reprodutor é a mesma história. Aí tem o sistema reprodutor, bem curtinho na verdade, os órgãos e tal, né. E aí eles vêm com as discussões, e aí a fala é sobre DST, né. Começa assim, DST, filho, gravidez, não sei o que (...).

De acordo com Britzman (1999), existem diversas razões que dificultam falar sobre sexualidade na escola, dentre elas, a linguagem. Para a autora, o que parece óbvio para algumas pessoas pode tornar-se confuso e arriscado para outras: “a linguagem do sexo é tão imprecisa, tão polivalente, que é difícil saber quando estamos falando de sexo e quando estamos falando (...) de outras questões importantes (BRITZMAN, 1999, p. 87).

Além disso, fazemos uma reflexão sobre a prática de todas as professoras e professores. Nota-se uma tendência a tratar o tema de forma reduzida, apenas dentro do contexto das aulas de sistema reprodutor, quando o tema aparece na apostila – que anteriormente mostramos, através da análise do material didático, que acontece de forma superficial e equivocada. Novamente percebemos a lacuna existente na formação dessas professoras e professores no que diz respeito à sexualidade e gênero, já apontada por diversas autoras e autores (BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2015; REIS; RIBEIRO, 2005, RIBEIRO, 2013; LOURO, 1997).

O **Quadro 9** categoriza as respostas do professor e das professoras quando perguntadas se já se sentiram constrangidas de alguma maneira ao tratar do tema sexualidade em sala de aula.

Quadro 9 – Experiências de professoras e professores de Ciências, da rede municipal em que a pesquisa foi realizada, entrevistadas (os) para esta pesquisa, ao tratar de educação sexual em sala de aula

CATEGORIA	EXEMPLOS
Professores que afirmam já terem se sentido constrangidos ao tratar do tema da sexualidade em sala de aula	Professor A: <i>Pô, sei lá, tipo assim "sexo oral, se o menino ejacular na boca a menina engravida?", esse tipo de coisa assim, esse tipo de perguntas.</i> Professora D: <i>Olha, com os alunos do sexto ao nono ano nunca, nem com o</i>

	<i>colegial. Mas eu me senti constrangida, porque eu dava aula até uns 4 anos atrás no EJA, aqui a noite, e EJA é adulto.</i>
Professores que afirmam nunca terem se sentido constrangidos ao tratar do tema da sexualidade em sala de aula, pois se preparam antecipadamente para as aulas	Professora B: <i>Não, assim, de eu me sentir constrangida não, porque eles sempre perguntam de uma forma geral, não sei se porque tem a caixinha, já estão as perguntas ali, então você já vai separando os conteúdos, qual que é a ordem que vai organizando e tudo mais, então se talvez teve alguma que me surpreendeu na hora, depois deu tempo de eu investigar pra responder sem que isso causasse maior constrangimento. (...) Mas nunca teve uma pergunta que me surpreendesse, as vezes eu fico assim “nossa, como eles fazem de falar que tinha que usar vinagre pra limpar alguma parte específica, ou tem que fazer umas coisas absurdas, ou que ficaram sabendo de um caso que o homem colocou uma cenoura no ânus e vai pro hospital”, então são casos assim que você fala “nossa, nunca ouvi falar” e você fica surpreendida na hora, mas não que chegou a me constranger.</i>
Professores que afirmam nunca terem se sentido constrangidos ao tratar do tema da sexualidade em sala de aula, pois se sentem à vontade com o tema	Professora C: <i>Não, perguntas constrangedoras são muitas, mas eu não me constranjo. Eu procuro responder, na medida do que eu sei, na medida daquilo que eu já li, que eu compreendo. E deixo pra eles tirarem as conclusões deles, assim. Não tento doutrinar ninguém não.</i> Professora E: <i>não, nada me constrange.</i> Professora F: <i>Não, comigo nunca aconteceu.</i>

Em relação ao constrangimento, apenas o professor A e a professora D afirmam já terem se sentido constrangidos ao trabalhar com a sexualidade em sala de aula. O professor A relata que determinadas perguntas o deixaram constrangido, mas mesmo assim ele se sentiu à vontade em responder. A professora D conta uma situação em que se sentiu constrangida com os adultos na EJA:

E eu me senti meio constrangida de ver como eles não tinham o conhecimento de muitas coisas. E a gente acha que com a maturidade, com a... sei lá, eles são adultos, homens de 40 anos, 50 anos, fazendo perguntas e mulheres de 60 anos. E aí muitas vezes eu fiquei até meio constrangida, mas falei né. Acabava falando tudo, conversando e tal. Mas aí eu senti nessa parte, porque do sexto ao nono ano, não. É tranquilo.

Já as professoras B, C, e E e F afirmam nunca terem se sentido constrangidas ao tratar dos temas de sexualidade em sala de aula. A professora B acredita que isto se deva ao fato de colocar a caixinha para dúvidas, o que possibilita que ela se prepare em relação às perguntas.

A professora C afirma deixar os alunos e alunas à vontade para tirarem suas próprias conclusões e diz “não tento doutrinar ninguém”. Nessa fala percebemos que ela demonstra uma preocupação em ser acusada de doutrinação. Acreditamos que isso se deva às recentes polêmicas que envolvem os temas da sexualidade e gênero nos ambientes escolares e a distorção de notícias envolvendo “escândalos” em salas de aula. Esse medo deriva da instauração do pânico moral – já tratado anteriormente em nosso capítulo 3.3 – e da crença de que professores e professoras estão tentando desvirtuar as crianças e convencê-las a mudar de gênero e a serem homossexuais (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017; FRIGOTTO, 2017; SEFFNER, 2016; SEVILLA; SEFFNER, 2017).

A professora F afirma nunca ter se sentido constrangida com nenhuma pergunta sobre o tema e conta algumas situações envolvendo o constrangimento de colegas de trabalho.

Em relação às polêmicas envolvendo os temas sexualidade e gênero, todas as professoras e professores afirmam discordar dos movimentos que lutam a favor da proibição desses temas no conteúdo escolar. O quadro 10 categoriza as respostas:

Quadro 10 – Concepções de professoras e professores de Ciências, da rede municipal de ensino em que a pesquisa foi realizada, entrevistas (os) para esta pesquisa, sobre os movimentos políticos/sociais que lutam pela proibição dos temas de sexualidade e gênero em sala de aula

Professoras e professores que acreditam que há doutrinação/hipocrisia por parte dos movimentos contra os temas de sexualidade e gênero na escola	Professor A: <i>Você não respeita as diferentes opiniões, eu acho que para mim isso é doutrinar, né, quando você evita o debate, a troca de ideias</i> Professora F: <i>Não, a postura da sociedade é ridícula, é hipócrita, é imbecil.</i>
Professoras e professores que acreditam	Professora B: <i>Então pra mim é uma</i>

que os movimentos contra os temas de sexualidade e gênero na escola querem manter a população ignorante	<i>questão de estar na ignorância e querer que continue na ignorância.</i> Professora C: <i>Eu discordo completamente, eu acho que o problema não é, o problema todo é a ignorância, quanto mais ignorante for, mais você vai servir aos objetivos de alguém.</i>
Professoras e professores que acreditam que a proibição dos temas de sexualidade e gênero na escola prejudicariam alunas e alunos que não tem liberdade para falar destes temas no ambiente familiar	Professora D: <i>Talvez a liberdade que a menina ou o menino não tenha pra falar com o pai, por eles não terem talvez um estudo pra orientar, ela vai ter dentro da sala de aula.</i>
Professoras e professores que acreditam que não deva existir uma proibição, mas que é necessário um cuidado para não haver doutrinação	Professora E: <i>Agora proibir, sei lá. Proibir os exageros? Proibir os insensatos de abrir a boca? Eu não sei. Eu se eu to entendendo o que você perguntou, eu acho que tem que ser tratado, sim. Mas a doutrinação, que eu acho meio complicado né</i>

De acordo com o Professor A, a doutrinação parte das pessoas que buscam proibir os debates na escola:

Eu acho que a doutrinação parte deles, de evitar o debate. Você não respeita as diferentes opiniões, eu acho que para mim isso é doutrinar, né, quando você evita o debate, a troca de ideias, você não respeita as diferentes opiniões (...) isso é massificar um pensamento (...). “Eu penso que foi um retrocesso, é uma maneira de você tentar tampar o sol com uma peneira, primeira coisa que uma hora ou outra vão aparecer na vida desses jovens, dessa criança, ou desse adulto, então uma hora isso vai aparecer na vida dele. E eu acho que essas questões elas precisam ser debatidas, né, e elas precisam ... na verdade elas precisam perder esse estigma de uma coisa ... esse estigma de que se você debater sobre aquilo você está influenciando esses jovens a ser aquilo ou a seguir sua maneira de pensar, o seu viés de tratar daquele assunto, então eu acho que precisa perder esses estigmas.

Para a Professora B é uma forma de manter a sociedade ignorante:

É trabalhar com a ignorância, né. Com tantos avanços que tem na sociedade, vem uma lei dessa que é um retrocesso... que absurdo. Essas manifestações pra mim deixam cada vez mais claro a necessidade de se trabalhar esses temas o quanto antes (...). Então pra mim é uma questão de estar na ignorância e querer que continue na ignorância. Então isso é um absurdo, por isso que eu ressalto, quanto mais cedo a gente começar, quanto mais cedo for trabalhando com esses alunos e ampliando esse repertório, quando eles forem pais, você vai trabalhar todos esses assuntos de uma forma natural (...).

A Professora C também afirma que é uma estratégia de perpetuar a ignorância da população:

Eu discordo completamente, eu acho que o problema não é, o problema todo é a ignorância, quanto mais ignorante for, mais você vai servir aos objetivos de alguém. Então a partir do momento que você conhece, que você pode opinar sobre aquilo, você tem a condição de fazer a sua escolha, você é livre. Então eu opto pela liberdade, quanto te tiram a liberdade, a sua capacidade de reflexão, você está preso. Então eu opto sempre pela liberdade.

Professora D num primeiro momento afirma não se posicionar nem a favor e nem contra essas manifestações, pois acredita que as pessoas têm o direito de pensar diferente das outras e defender essa opinião:

Olha, se eu falar que sou favor ou contra eu vou ser radical. Eu acho que cada um tem a liberdade de achar o que acha. Eu acho que as pessoas têm a liberdade de ser contra e eu acho que tem as pessoas que tem a liberdade de ser a favor. Eu não posso dar uma opinião sobre isso, falar “ah eu acho que tem que ter, tem que ser”. Eu acho que tem que respeitar, tem que respeitar tudo, toda a diversidade. O grande problema é não respeitar a diversidade.

Mas quando explico que os movimentos contrários aos temas de sexualidade e gênero em sala de aula buscam a proibição inclusive de aulas sobre sistema reprodutor, respaldados na ideia de que falar sobre sexo incentiva as crianças a iniciarem a vida sexual, ela diz:

Aí eu sou contra, aí eu acho que não. Eu acho que a escola dá uma boa orientação. Talvez a liberdade que a menina ou o menino não tenha pra falar com o pai, por eles não terem talvez um estudo pra orientar, ela vai ter dentro da sala de aula.

Professora E diz ser contra esses movimentos, mas também fala em uma suposta doutrinação (semelhante ao pensamento da professora C anteriormente):

Não, eu acho que a sexualidade tem que ser tratada, só que eu não acho que tenha que doutrinar as pessoas, as crianças. Porque as vezes muitas coisas que você falar pra uma criança... o que falar pra uma criança pequena? O que ela vai aprender da sua fala, não é? O que aquilo pode ter de consequência nas atitudes dela a partir de então? É complicado isso. Então é um assunto melindroso? É, então tem que ser cuidadosamente tratado, eu penso dessa forma. Agora proibir, sei lá. Proibir os exageros? Proibir os insensatos de abrir a boca? Eu não sei. Eu se eu to entendendo o que você perguntou, eu acho que tem que ser tratado, sim. Mas a doutrinação, que eu acho meio complicado né, de você... trabalhar com uma criança de 6, 7, 8 anos, falando determinados conteúdos que ela nem consegue abstrair ainda, nem consegue pensar sobre aquilo da forma como.... não sei. É difícil.

Professora F diz ser contra esses movimentos e considera hipócrita a postura da população que tenta proibir esses temas em sala de aula:

Não, a postura da sociedade é ridícula, é hipócrita, é imbecil. É isso que eu falo, um egocentrismo monstruoso que está crescendo entre as pessoas que acham que têm poder se falar sobre temas polêmicos. “Ai, aquilo não pode acontecer porque acontece isso. Por que onde já se viu?”. Me assusta um pouco a palhaçada que o povo fala, dá medo. Dá medo dessa gente, eu tenho medo dessa gente, tenho medo de gente burra que acha que é inteligente.

Quando perguntadas se essas polêmicas envolvendo os temas de sexualidade e gênero influenciam em seu trabalho como professoras e professor, no sentido de se sentirem coagidas(o) a ponto de deixarem de tratar sobre sexualidade em suas aulas, obtivemos as seguintes respostas:

O **Quadro 11** categoriza as concepções do professor e das professoras quando perguntadas se as recentes polêmicas envolvendo os temas de sexualidade e gênero influenciam em seus trabalhos como docentes.

Quadro 11 – Concepções de professoras e professores de Ciências, da rede municipal de ensino em que a pesquisa foi realizada, entrevistas (os) para esta pesquisa, sobre as polêmicas recentes envolvendo os temas de sexualidade e gênero em sala de aula

CATEGORIA	EXEMPLOS
Professoras e professores que afirmam que as polêmicas envolvendo a abordagem de sexualidade e gênero os fazem ter receio de possíveis consequências ao tratar dos temas em sala de aula	Professor A: <i>Por enquanto não, mas eu acho que a gente toma alguns cuidados pra tratar sobre algum assunto, mas influenciar não, eu não me sinto influenciado.</i> Professora B: <i>Minha preocupação é, se em sala de aula nós atualmente temos a liberdade pra trabalhar certos assuntos, acontecem mal-entendidos e isso já dá trabalho pra resolver, com uma lei dessa, não que são todos, mas tem alguns alunos que por birra de professor inventar, aumentar um fato, ou comunicar algo que não é verídico, acaba complicando a vida de todo mundo. (...) hoje eu não tenho medo, eu falo, discuto o que os alunos trouxeram, o que couber a gente está discutindo, mas futuramente, caso seja aprovado, eu teria que me policiar.</i> Professora F: <i>Na verdade eu tenho medo do que possa se tornar. Tenho medo do que esses temas, essas polêmicas podem fazer com a sociedade inteira, na verdade.</i>
Professoras e professores que	Professora C: <i>Me estimula a trabalhar, totalmente o</i>

afirmam que as polêmicas envolvendo o tratamento dos temas de sexualidade e gênero em sala de aula as estimula a falar destes temas com as alunas e alunos	<i>contrário. A mostrar que cada vez mais a gente tem que entrar no debate, no diálogo, e não fechar como uma coisa que... negar, porque eu acho que quando você nega, quando você põe uma pedra e diz “nós não vamos falar sobre isso”, aí é que a coisa fica complicada. Eu penso totalmente o contrário, que a gente tem que abrir pra conversar, e não fechar e colocar uma pedra por cima. Isso pra mim é inadmissível.</i>
Professoras e professores que afirmam que mesmo diante das polêmicas continuariam tratando de sexualidade e gênero em sala de aula, pois o tema está presente no cotidiano das alunas e alunos	Professora D: <i>Se eu tiver que abordar o assunto eu vou abordar mesmo que tenha essa lei que é proibido. Se tiver que surgir o assunto, eu vou falar. É minha obrigação, esclarecer e falar.</i> Professora E: <i>Não, eu creio que não. (...) pra mim é muito complexo pra eu discutir, eu não teria medo, mas... e eu tenho certeza que o que eu falaria numa sala de aula não ia ofender ninguém, não ia causar polêmica na família do aluno, não, isso não. Até mesmo porque não sou eu que estou trazendo esse assunto à tona, o assunto já vem veiculando por aí.</i>

No que diz respeito às polêmicas sobre os temas de sexualidade e gênero na sala de aula, num primeiro momento o professor A afirma que elas não influenciam em seu trabalho, mas se contradiz quando fala em tomar cuidado na hora de tratar sobre algum assunto. A professora B afirma que sente medo em relação ao futuro, pois muitos alunos poderiam utilizar dessas possíveis proibições para prejudicar os professores. Ela diz que na atualidade não tem medo, mas num futuro, caso essas leis sejam aprovadas, ela teria que se monitorar para não tratar dos temas em suas aulas. A professora F diz ter medo do que essas leis possam causar na sociedade.

Já as professoras C, D e F afirmam que essas polêmicas não causam receio nelas. A professora C afirma que isso a estimula a trabalhar no sentido contrário, mostrando que o diálogo é importante e necessário. A professora D diz que mesmo com a lei ela não deixaria de tratar esses temas em sala de aula porque considera isso uma obrigação dela. Além disso, ela mostra revolta com os políticos que estão preocupados com esse assunto e não se preocupam com questões mais importantes:

Agora eu não acho que tem que existir leis proibindo, tem que existir leis pra gente ter um ensino de qualidade, um ensino melhor. Eu acho que foi uma maneira

deles tirarem a responsabilidade do fracasso que é o ensino público. Isso é coisa de Bolsonaro, desses caras doidos aí que existem.

A fala das professoras e professor mostra a preocupação em se retirar da escola temas que possibilitam a democratização dos direitos à educação e saúde, que são básicos para se alcançar uma sociedade com equidade entre os gêneros (ZANNATA et al. 2016), portanto, as(os) docentes estão corretos ao afirmarem que esses movimentos ameaçam os fundamentos da liberdade e da democracia, defendendo um único ponto de vista, baseado em ideias intolerantes e discriminatórias (FRIGOTTO, 2017).

A seguir apresentamos as análises das respostas do professor e das professoras a respeito de suas concepções acerca da identidade de gênero e das relações e papéis de gênero que existem em nossa sociedade.

5.4.5 CONCEPÇÕES QUE OS PROFESSORES TÊM EM RELAÇÃO A GÊNERO E À IDENTIDADE DE GÊNERO

Quando perguntados sobre as diferenças de papéis sexuais que observamos em nossa sociedade, os seis professores acreditam que sejam frutos da cultura.

O professor A acredita que esses papéis podem ser modificados ao longo da vida, de acordo com experiências e vivências:

Eu tenho certeza que são construídas. (...) esses papéis vão ser formatados. É claro que toda a influência cultural ela é baseada no gênero masculino e feminino, mas essa formação da identidade da pessoa eu acho que é construído ao longo da vida. E ela muda viu, essa identidade pode ser uma num período e outra noutro período. (...) Eu acho que ele muda por conta de algum acontecimento por causa de uma desilusão, então sei lá, eu acho que eu penso por causa disso. Algum fato que faça com que haja essa mudança de comportamento”.

Nesta fala o professor parece não ter clareza do que sejam papéis sexuais. Num primeiro momento ele parece confundir com identidade de gênero, pois fala em “formação da identidade”, mas logo em seguida ele fala que essa identidade pode sofrer mudanças “por causa de uma desilusão”, o que demonstra que talvez ele esteja também confundindo papéis sexuais com orientação sexual. Como notamos essa confusão no momento de análise não pudemos esclarecer esta fala com o professor, o que nos impede de afirmar qualquer coisa neste sentido.

Para a Professora B, as diferenças de papéis sexuais são construídas culturalmente, pois nem sempre homens e mulheres desempenham as funções esperadas para seus gêneros. Ela cita como exemplo a situação dela e de seu marido:

Eu falo que é uma construção cultural. Eu vejo na minha casa, quando eu casei, eu não sou boa cozinheira, eu não sei. Então quando eu fui pra casar eu falei pro meu marido “você vai casar? Eu não vou aprender, se for pra aprender não vai ser agora, quem vai ter que fazer comida em casa vai ser você. E quando a gente comenta que é ele que cozinha em casa, o pessoal dá risada e eu falo “porque que dá risada, qual que é o problema da tarefa da minha casa ser dividida, ele cozinha e lava louça e eu lavo e passo roupa? E a casa a gente se divide. Então eu falo que é construída, porque se fosse natural quem deveria cozinhar seria eu, que é um papel que sempre foi atribuído a mulher. Por esse motivo eu falo que é construído e conforme você menciona esse exemplo, as pessoas tiram sarro e acham um absurdo eu com a minha idade não saber fazer um arroz não saber cozinhar feijão.

A professora C afirma que esses papéis são construídos e explicados pelo machismo:

Eu acredito que é mais cultural. Porque você vê como, por exemplo, uma celebridade como o Rodrigo Hilbert e você vê que ele se mete a fazer as coisas e ele faz. Até crochê o cara aprendeu a fazer. Então eu acho que é extremamente cultural (...) por causa do machismo. Principalmente aqui na América Latina acredito que isso é muito forte. O papel masculino e o papel feminino é como se eles não pudessem se entrelaçar, eles tivessem que ficar sempre separados e muito bem destacados na sociedade, entendeu? O homem faz isso, a mulher faz isso.

Pierre Bourdieu em seu livro *A Dominação Masculina* fala sobre essa diferença de papéis sexuais baseada em supostas habilidades e características físicas:

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social. A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho (BOURDIEU, 2012, p. 19-20).

Essas formas de idealização dos gêneros geram, então, uma hierarquia e exclusão: “os regimes de verdades estipulam que determinadas expressões relacionadas com o gênero são falsas, enquanto outras são verdadeiras e originais, condenando a uma

morte em vida, exilando em si mesmo os sujeitos que não se ajustam às idealizações” (BENTO, 2011, p. 553).

A professora D afirma que esses papéis e a forma como mulheres e homens agem são aprendidos de acordo com a cultura e a família em que os indivíduos estão inseridos: *um pouco de cada, é muito difícil você ser criado numa família autoritária, com o pai autoritário, machão, com toda aquela estrutura e o filho ser criado de maneira diferente.*

A professora E acredita que essas diferenças sejam culturais e mudem de acordo com a realidade de cada sociedade, o contexto atual de cada um:

Não, eu acho que basicamente são culturais (...) hoje em dia, por exemplo eu acho que a própria situação, a realidade que a gente vive hoje em dia coloca a mulher na luta também. É claro que ela ainda não conseguiu aquele espaço que pro homem já é certo, mas eu acho que a mulher tá indo à luta, muitas vezes ela faz o papel que era do homem né, no caso de família, ela que tem as responsabilidades sob as costas, coisas que antes eram do homem. (...) eu acho que são culturais e são assim determinadas pela realidade atual também.

A professora F ao ser perguntada “Você acredita que os papéis de gênero sejam natos, por exemplo, as mulheres nascem sendo boas donas de casa?” responde com bastante exaltação que não acredita que esses papéis sejam definidos pelo gênero: *Não, nossa, nada a ver! Não, lógico que não, imagina, jamais!*

A resposta as professoras e do professor está de acordo com os estudos de Beauvoir (2016), Bourdieu (2012), Butler (2010), Louro (1997, 2001) no que diz respeito a percepção de que nenhuma informação genética ou biológica possa ser usada para explicar as funções de homens e mulheres na sociedade, ou supostas habilidades para uma tarefa ou outra. Todos esses papéis foram construídos ao longo de séculos a partir da supremacia masculina em detrimento às mulheres, como forma de perpetuar o domínio sobre os corpos femininos.

Perguntamos às professoras e professor o que eles entendiam por “identidade de gênero”, suas respostas estão categorizadas no quadro abaixo.

Quadro 12 – Concepções que professoras e professores de Ciências, da rede municipal de ensino em que a pesquisa foi realizada, entrevistas (os) para esta pesquisa, têm sobre identidade de gênero.

CATEGORIA	EXEMPLOS
Professoras e professores que acreditam que é a construção da	Professor A: <i>Pô, eu não entendo nada. Eu não sei de onde surgiu esse termo. Não sei o que... eu</i>

identidade sexual do indivíduo	<i>não consigo entender o que é identidade de gênero, é você se identificar como masculino ou feminino? Identidade é uma construção de alguma coisa entendeu, mas eu não entendo ainda, não consigo entender (...) eu penso que é a construção da identidade sexual...</i>
Professoras e professores que acreditam que seja algo com o que o indivíduo se identifica/ se enxerga	Professora B: <i>São termos que eu acabo não utilizando tanto, mas identidade de gênero é aquilo que a pessoa se identifica, por isso identidade de gênero. Não necessariamente aquilo que corresponde ao sexo masculino e feminino. Então são termos que eu precisaria ler pra falar certinho o que significa.</i> Professora C: <i>Eu acredito que é aquilo que o ser humano enxerga dele. (...) então, o que é a identidade de gênero, como que essa pessoa se vê? Como que ela quer atuar na sociedade? Identidade é isso, como a pessoa se vê, como ela se enxerga no mundo.</i> Professora D: <i>Eu acho que é o que você sente que você é, o que você se identifica. É aquilo que te dá prazer em viver, que te dá prazer em ser alguém. Você se olhar e falar “eu sou isso, eu gosto disso, é assim que eu me identifico”.</i> Professora F: <i>Eu acredito que identidade de gênero é a pessoa se identificar com... verificar se a pessoa se identifica com o sexo que nasceu. Se ela não se identifica, que resolva procurar alguma coisa diferente. Cada um é livre pra fazer o que quiser ...</i>
Professoras e professores que alegam não entender o significado do termo “identidade de gênero”	Professora E: <i>O que é uma identidade, né? Essa questão aí é uma questão que pra mim, da minha geração, a gente nunca trabalhou isso.</i>

Em relação à identidade de gênero, o professor A diz não saber o seu significado e supõe que seja uma forma de se identificar ou uma construção de alguma identidade. Ele ainda fala sobre comportamentos ligados a sexualidade:

O que eu sei que tem o gênero masculino e feminino e dentro do gênero masculino e feminino tem os diferentes comportamentos relacionados a sexualidade. Agora, identidade de gênero eu acho que é mais um termo criado para você poder colocar as pessoas dentro de uma caixinha, mas não sei te dizer. Eu penso que é a construção da identidade sexual, pode ser né, pode ser isso, da identidade sexual. mas

pô, isso tem o nome da sexualidade, independente se você é homem, se você é mulher, se você é homossexual, bissexual, trans, seja lá o que for. (grifo meu).

Percebe-se que o professor realmente não tem clareza do que seja identidade sexual, misturando esse termo com a orientação sexual. Relembramos a definição de Jesus (2012) para identidade de gênero: forma como uma pessoa se identifica, podendo concordar ou não com o sexo biológico; e a definição de orientação sexual de Simões e Fachinni (2009): gênero ou gêneros que constituem o objeto de desejo de uma pessoa e que não deve ser pensada como o resultado de uma escolha racional. Portanto, não devemos confundir estes dois termos.

A professora E também afirma não saber do que se trata a identidade de gênero e atribui isso à sua idade e à geração a qual pertence:

Eu sempre acreditei assim: homem, mulher e pode haver alguma distorção. Não sei o porquê, eu acho que isso aí não se determina a causa, mas eu acho que as pessoas são homens e mulheres, mas que pode haver algum condicionamento, algum fator físico, alguma determinação física, hormonal, algum condicionamento psicológico, até mesmo no grupo de amigos, ao longo da vivência com amigos, dentro da família, sabe, alguma... Eu acho difícil isso, porque eu acho tão complexo isso, eu acho difícil até eu tentar compreender isso. Mas a princípio eu creio num masculino e feminino, eu acredito que as coisas são assim, mas que isso pode tomar alguma dimensão diferente, por problemas endógenos, ou externos. (grifo meu).

De acordo com Berenice Bento (2008), foram os discursos médicos que delimitaram o que era normal e o que era patológico em termos da identidade de gênero, estabelecendo uma regra de compatibilidade entre a forma como a pessoa se identifica e a sua anatomia. Aquelas pessoas que transitavam entre os gêneros ou os negavam eram interpretadas como doentes e tornavam-se objetos da medicina.

Além disso, a professora E afirma crer que as pessoas nascem mulher ou homem e que alguma distorção ou problema pode causar essa distinção entre o sexo biológico e a forma como a pessoa se define.

Já as professoras B, C, D e F acreditam que identidade de gênero seja a forma como uma pessoa se identifica ou enxerga como ser humano. Na fala da professora C percebemos que ela acredita que a identidade de gênero é uma escolha de cada pessoa:

Então assim, se o indivíduo decidiu ter uma opção, é uma questão de respeito você olhar pra ele como aquilo que ele escolheu. Então, agora se eu for falar do indivíduo, ele, como que o próprio indivíduo vê isso, é a forma como ele se enxerga.

Neste sentido, ela traz a ideia de que as pessoas têm a opção de se identificarem com determinado gênero e isto é uma escolha consciente.

A professora D, apesar de afirmar que identidade de gênero é a forma como o ser humano se identifica e se sente, ela demonstra acreditar numa visão binária:

Olha, desde que o mundo é mundo existem homens e mulheres. (...) eu acho que não pode ser uma questão imposta por outro. Cada um cada um, cada um nasce da maneira como deve ser, entendeu? Sei lá, não vejo como uma... eu acho que se fala muito sobre isso, se coloca muito problema sobre isso. Uma coisa natural, uma coisa que tem que ser, é da natureza da pessoa. Acho que não tem que ser imposta, não tem que ser...

Essa visão oposição binária, ou seja, a forma de pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de forma dicotomizada, homem/mulher e heterossexual/homossexual, é criticada pelas teóricas e teóricos *queer*, que acreditam em uma visão plural, múltipla e cambiante das identidades (BENTO, 2011, 2008; BUTLER, 2010; LOURO, 2001).

Portanto percebemos mais uma vez, a partir da fala das professoras e professor, o desconhecimento a respeito dos estudos de gênero e sexualidade, o que corrobora com os resultados das pesquisas de Furlani (2005); Louro (1997; 2013) e Brancaleoni e Oliveira (2015).

A seguir, perguntamos às professoras e professor se em algum momento de suas carreiras docentes houve situações ou discussões em que as alunas e alunas debateram a respeito das relações de gênero e dos papéis de gênero. Todas(os) afirmaram já ter presenciado esse tipo de discussão em sala de aula, mas em quase todas as situações o objetivo da aula não era tratar sobre esse tema especificamente.

O professor A relata, primeiramente, um exemplo em que fala sobre a relação de gênero dentro das relações amorosas:

Uma ideia que eu sempre uso aqui é que as mulheres elas estão no comando da relação, numa relação entre homem e mulher, né. Então as mulheres estão no comando da relação, elas que vão dizer sim ou não pra uma série de fatores, porque faz parte da construção dessa dinâmica de relação.

Quando pergunto se ele se recorda de algum outro tipo de discussão, para além das relações amorosas, ele conta:

Eu trabalho. Eu lembro, teve um ano, ano passado eu passei uma atividade para eles e o objetivo da atividade era eles dizerem se existiam trabalhos que eram exclusivos de homem e trabalhos que eram exclusivos de mulheres.

A professora B afirma que os próprios alunos trazem o tema para a sala de aula: *eu falo que geralmente quando você acaba discutindo, não que você pergunte sobre isso, mas acaba vindo, os próprios alunos na hora que discute.* Além disso, ela afirma que essas questões são ensinadas dentro de casa:

Então pra muitos, hoje em dia, principalmente pra Fundamental II, o pai ensina, por isso eu falo que é algo construído, o pai ensina que menina tem que trabalhar, fazer as coisas de casa, e o menino tem que ir pra fora, que o menino que pega um monte é garanhão, a menina que pega um monte é uma puta, no linguajar deles. (...) E aí a gente vai discutindo na questão.

A professora C afirma não se recordar de nenhuma situação específica, mas que esse tipo de situação sempre acontece em suas aulas:

Ah, eu não lembro assim de nenhuma situação particular, isso acontece sempre, e tem acontecido mais ultimamente, assim, de sempre haver essa discussão. “Ah, mas por quê? Porque você é homem, só porque você é homem você pensa dessa forma? Então, aí quando acontece qualquer coisinha que suscita isso, eu já pego o gancho pra falar “ah, mas por que vocês estão falando isso? De onde veio isso? Vamos conversar. Eu gosto, eu gosto de suscitar e deixar eles falarem o que eles pensam, acho bacana.

A professora D relata que percebe que sempre que fala sobre aborto em suas aulas, o debate sobre o papel da mulher e do homem surge dentro desse tema:

Dentro do tema que eu trato, o último tema que eu trato é do aborto, que é um tema muito polêmico. Principalmente entre eles, adolescentes, meninos e meninas. E eu abordo o tema (...) como que era a situação da mulher em 1950, o tabu sobre o aborto, a sociedade, o que isso influenciava nelas, né. (...) E eu costumo fazer um tipo de uma simulação de um julgamento, de um lado os defensores do aborto, de outro os que são contra. (...) E é muito interessante ver que as mais radicais são as mulheres. O que você mais escuta é “na hora de fazer, de abri as pernas ela estava lá, então a culpa é dela, ela que tinha que se virar, ela que tinha que... porque que foi fazer?”, por incrível que pareça, são as meninas, as próprias mulheres se condenam.

Ela relata que a partir desse debate surge a questão da responsabilidade da mulher e do homem na gravidez e sempre questiona as alunas e alunos do porquê de condenarem apenas a mulher, sem refletir sobre a função do homem que a engravidou.

Professora E relata que nunca desenvolveu especificamente alguma atividade para discutir os papéis de gênero e as relações de gênero, mas quando fala sobre gravidez o assunto acaba surgindo:

Por exemplo, quando a gente conversa sobre essa questão de gravidez (...) eu digo a eles o seguinte, que os papéis nesse caso sempre pesa mais sobre a mulher, muitas vezes numa situação dessa, parece que o menino tem menos responsabilidade, tem menos compromisso, ele só teve o compromisso de ser o genitor do bebê, agora na hora do pesado, do cuidado, fica mais pra mulher mesmo, então eu comento isso com eles.

A professora F relata que o assunto também surge quando se fala sobre gravidez e a responsabilidade da mulher e do homem:

Começa assim, DST, filho, gravidez, não sei o que, e daqui a pouco está nisso também. E aí vem as discussões (...) a coisa vai, um assunto puxa o outro. Vai se arrastando mesmo o assunto. E as vezes a coisa até muda pra outra coisa que parece que não tem nada a ver (...) ah, porque eles começam falando da gravidez tal, não sei o que, (...) como previne, como não previne, (...) aí depois eles começam a falar de filhos e aí eles falam que a mulher tem filhos e precisa cuidar ... sempre assim, sempre alguma coisa do gênero.

Percebe-se que apenas o professor A elaborou uma atividade específica para discutir os papéis de gênero na sociedade, debatendo se haviam profissões tipicamente femininas e masculinas. A ausência de planejamento para este tipo de discussão nas aulas das outras professoras pode ser explicada pela falta de formação destas em relação ao tema. A professora e o professor dificilmente se sentirão à vontade para trazer em suas aulas temas que não foram preparados para desenvolver, nesse sentido que fica evidente a necessidade de formação docente para os temas da sexualidade e gênero (BRANCALEONI E OLIVEIRA, 2015; FURLANI, 2005; LOURO, 1997, 2013).

Além disso, notamos que nas aulas das professoras D, E e F a discussão sobre as relações de gênero apareceram durante as aulas sobre o tema de gravidez precoce e de acordo com os relatos delas percebemos que as aulas e alunos creem na ideia de que a responsabilidade da gravidez é mais da menina do que do menino. Penso que diante de um livro didático que traz um texto enviesado e que perpetua a ideia de que a falta de uso de camisinha é responsabilidade maior das meninas e mulheres, como essas alunas e alunos pensariam de outra forma?

A seguir estão apresentadas as análises das respostas do professor e das professoras a respeito de suas impressões dos PCNs, dos PPPs das escolas em que lecionam e dos materiais didáticos que utilizam para o embasamento de suas aulas.

5.4.6 RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM OS MATERIAIS DIDÁTICOS, O PCN E O PPP

Quando perguntamos às professoras e professor quais materiais usavam para preparar suas aulas, todas (os) afirmaram utilizar a internet e outros materiais didáticos além da apostila fornecida pela prefeitura do município em que lecionam.

O professor A conta utilizar uma apostila específica para complementar suas aulas, além da internet:

Eu tenho, hoje eu uso como referência o livro didático que eu tenho, que é do Projeto Araribá. Então ele é minha referência. E assuntos relacionados à saúde eu busco no site do Ministério da Saúde, eu utilizo muito os sites dos Ministérios de uma maneira geral, porque as informações são informações confiáveis. Pô, e internet, né. Não tem nenhum site específico que eu busco uma informação

Professora B relata usar o material fornecido pela prefeitura, além de usar a internet para buscar materiais complementares:

Atualmente na prefeitura a gente tem o material do SESI ... além desse daí eu consulto outras fontes, atualmente é mais a internet, que tem vários artigos científicos, materiais de mais fácil acesso, e livros específicos que eu tenho da época da faculdade, que são temas, assuntos que não mudam, o que é uma célula continua sendo aquela definição e tudo mais. E aí a gente tenta ver questão de reportagem, notícias que tragam temas atuais pra estar acrescentando e até atualizando as informações.

O que chama atenção em sua fala é a ideia de que alguns assuntos “não mudam”. Nesse sentido a professora se mostra equivocada, pois a ciência está em constante modificação, devem os docentes acompanhar esse processo:

É preciso considerar a formação docente como um processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando a tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social (BONZANINI; BASTOS, 2009, p. 02).

A professora C relata usar bastantes recursos, como pesquisas na internet e vídeos:

Ah, eu busco muito vídeo, vídeo é um recurso que eu uso bastante. Eles buscam pesquisas na internet, eu faço muita pesquisa com eles. De repente os textos que vem nos livros. Outros recursos você está falando? Eles fazem muita pesquisa, dou bastante tarefa. E tem o material que eles já usam, né.

A professora D afirma seguir os PCNs como norteadores e a apostila oferecida pelo município, mas também diz que nem sempre trata de todo o conteúdo que nela consta:

Tem um norte que a gente tem que seguir e os PCNs, né. E tem, aqui nós temos a apostila SESI, mas eu faço uma adequação com a minha clientela. Isso é necessário, isso relevante e isso não é. Tem que fazer. Nem sempre você consegue cumprir tudo,

aliás é muito difícil, porque você acha que você vai seguir o cronograma, o ritmo, e quando você vê a sala é heterogênea, você não consegue ir, eles se interessam mais por determinado tema então você perde mais tempo ali. E eu não me preocupo muito em cumprir à risca, não, de jeito nenhum. Nem dá.

Nessa e em outras falas da professora D percebemos o uso do termo “clientela”, também presente no PPP da escola em que leciona. Novamente a ideia de educação como produto é perpetuada (VACCARI, 2011).

Professora E afirma seguir a programação de conteúdos que consta nos livros, mas que se atualiza sempre:

Ah, hoje em dia a gente tem muito recurso né, eu acho assim, o professor ele tem o livro, tem uma programação a ser seguida, mas a partir dali ele tem n opções, ele tem que puxar gancho daqui, dali, fazer uma pesquisa de lá, de cá, buscar nos recursos atuais que a gente tem, de tecnologia, eu acho que eu não me predo assim, a gente abre leque a partir daquilo que você tem que trabalhar né.

A professora F também demonstrou se preocupar com a atualização: *Eu uso o material didático, que a gente é obrigado, né. Mas eu também busco coisas na internet, eu sempre busco me atualizar.*

Portanto, nota-se um comportamento parecido entre as professoras e professor em relação aos materiais usados para o preparo de suas aulas. Com exceção da professora D, todas afirmaram utilizar da internet e da tecnologia para se atualizar e levar novos conteúdos para as alunas e alunos.

Por último, analisamos as respostas das professoras e do professor em relação ao conhecimento do PCN de Orientação Sexual e da percepção que elas e ele tinham em relação ao uso dos PCNs pelas escolas para o embasamento do Projeto Político-Pedagógico. As respostas foram categorizadas e se mostram apresentadas no Quadro 10.

Quadro 13 – Conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais por professoras e professores de Ciências, da rede municipal de ensino em que a pesquisa foi realizada, entrevistas (os) para esta pesquisa, e suas percepções a respeito do uso dos PCN para o embasamento do Projeto Político-Pedagógico das escolas em que lecionam

Professoras e professores que nunca leram o PCN de Orientação sexual”	Professor A: <i>Sobre sexualidade não, conheço o de ciências só. Mas assim, não lembro, se eu falar que lembro dos PCNs e dos assuntos específicos eu tô mentindo pra você.</i>
---	--

	Professora F: <i>Não, nunca li.</i>
Professoras e professores que leram o PCN de “Orientação sexual”, mas não se lembram do conteúdo	Professora B: <i>Eu li, vamos dizer assim, há muitos anos, e não reli. Então talvez o correto seria reler pra ver se mudou alguma coisa.</i> Professora D: <i>Já li, já li alguma coisa assim, mas falar pra você que eu vou lembrar de tudo, não. Mas já li, sim... assim, dentro das reuniões pedagógicas.</i> Professora E: <i>Alguma coisa, já. Mas não li assim por ter buscado ler, vou ser sincera com você. Eu li durante trabalhos que eu tinha que fazer alguma coisa, escrever alguma coisa sobre aquilo, nesses cursos que a gente faz de formação.</i>
Professoras e professores que leram o PCN de “Orientação sexual” e criticam o seu conteúdo	Professora C: <i>Sim, já. Eu acho que bem tradicional, trata o tema de uma forma bem comum.</i>
Professoras e professores que acreditam que a escola em que lecionam utiliza os PCNs para embasar seu Projeto Político-Pedagógico	Professor A: <i>Eu acho que usa.</i> Professora B: <i>Sim, a questão do PPP é refeita há vários anos. Então quando refei eu talvez não estava nessa escola</i> Professora D: <i>sim, tem que ter.</i> Professora E: <i>Eu acho que sim, eu acho.</i>
Professoras e professores que não acreditam ou não sabem se a escola em que lecionam utiliza os PCNs para embasar seu Projeto Político-Pedagógico	Professora C: <i>Se você estiver falando da rede municipal aqui, não. Porque o material do SESI dá uma fugida legal, então... não em termos tanto de conteúdo, porque eu acho que em termos de conteúdo abrange quase tudo, mais em termos da distribuição desses conteúdos.</i> Professora F: <i>Não sei.</i>

Em relação ao PCN de Orientação sexual, o professor A e a professora F afirmam nunca terem lido. As professoras B, C, D e E afirmam já terem lido, mas não se lembram com detalhes sobre o documento. Além disso, as professoras D e E

afirmaram terem lido por obrigação, durante cursos de formação ou reuniões pedagógicas.

Sobre o uso dos PCNs para o embasamento dos PPP's das escolas em que lecionam, o professor A e as professoras B, D e E acreditam que há correlação entre os documentos. Já a professora C afirma que não há o uso dos PCNs por parte de todas as escolas do município em que a pesquisa foi realizada, pois enxerga uma distinção entre os PCNs e a apostila SESI (utilizada no município) na distribuição dos conteúdos das disciplinas. A professora F afirma não saber se a escola em que leciona usa os PCNs para embasar o PPP, mostrando desconhecimento deste documento.

O que percebemos, diante da análise das respostas das professoras e professor, é que estes demonstram ter pouco ou nenhum conhecimento dos PCNs, seja ele o de Orientação Sexual ou os outros volumes. Já discutimos anteriormente os motivos dos PCNs serem ignorados pelas professoras e professores, entre eles está a falta de formação destes a respeito dos documentos, o desconhecimento da sua importância e do seu conteúdo, etc. (COVINO, 2013; JUNQUEIRA; DAMICO; FILHO, 2013; NUNES, 2012; SOARES; 2010; CAMARGO; BLASZKO; UJJIE, 2015; LUSTOSA; 2013). Um dos motivos que pode explicar essa lacuna entre as professoras, professores e os PCNs é o fato de que os professores do Ensino Fundamental não se inseriram de fato nas discussões e reflexões que envolveram a elaboração dos PCNs e, por estarem alheios a esta discussão, acabaram se distanciando dos seus conteúdos. Cabe ressaltar que estes ficaram alijados do processo de elaboração destes documentos, que foram construídos por especialistas e assessores contratados.

Neste sentido, observamos o reforço de um modelo educacional em que os professores são descaracterizados como cientistas e estudiosos da educação, havendo uma:

separação entre concepção e execução da prática educacional e a desvalorização dos professores: essa concepção coloca-os no papel de meros executores de diretrizes educacionais, propostas curriculares ou materiais didático-pedagógicos elaborados por especialistas, o que reforça o controle externo sobre a atuação docente e contribui para o enfraquecimento, esvaziamento e desvalorização da profissão (ALMEIDA, 2004, p. 172).

Em nossa fundamentação teórica discutimos a respeito da inserção da educação sexual como tema transversal no PCN e como esta inserção não se efetivou de fato na

prática escolar, por estarem ausentes a formação das professoras e professores para tratar deste tema de forma transversal e a informação a respeito do próprio PCN. Os resultados aqui presentes confirmaram essa realidade, o que é alarmante ao pensarmos que o PCN de Orientação Sexual foi elaborado há 20 anos.

Outro aspecto que destacamos é o desconhecimento das professoras e professores entrevistados em relação ao PPP da própria escola em que lecionam, ou seja, além de não contribuírem para a elaboração dos documentos a rede de ensino não estabelece formações para que estes tomem conhecimento de seu conteúdo. Porém, não podemos ignorar o fato de que estes documentos precisam ser reelaborados no sentido de trazerem diretrizes que orientem as professoras e professores a tratarem do tema da sexualidade humana de forma transversal e ampla.

Cabe-nos, agora, fazer uma comparação entre a realidade de cada uma das escolas investigadas e das concepções de suas professoras e professores. O objetivo dessa comparação é percebermos a relação entre o que a escola traz como parâmetros para o ensino e o que essas professoras e professores trazem em suas práticas docentes. Ressaltamos que em relação ao material didático, as três escolas utilizam o mesmo, do Sistema SESI, e a partir das análises pudemos concluir ser um material frágil em conteúdo, trazendo o tema da sexualidade de forma restrita ao biológico e, mesmo nesse aspecto, o trata de maneira equivocada em alguns momentos.

Na Escola 1 lecionam o professor A e as professoras D e E. Ao analisarmos seu PPP notamos que os termos centrais definidos posteriormente (sexo, sexualidade, gênero e reprodução) apareceram em contextos biologicistas, prevendo os conteúdos de reprodução, prevenção de gravidez e de IST's. O documento sugere que a reprodução humana deva ser mostrada em suas diferentes dimensões, mas não esclarece quais são elas. Além disso, o documento afirma que a comunidade atendida pela escola já enfrentou problemas envolvendo situações de preconceito em relação à orientação sexual, ao gênero e à identidade, mas não esclarece se fala em identidade de gênero ou algum outro aspecto deste termo tão amplo, tampouco propõe medidas para solucionar estas situações. Portanto, o PPP não fornece aos professores e professoras nenhum aparato para tratarem dos temas de forma multidimensional e transversal. Em relação aos seus planos de ensino, todos estavam condizentes com o material escolar utilizado e com o PPP: traziam o tema da reprodução humana no sentido biológico, preventivo e higienista.

Tratando-se das análises das entrevistas, os três possuem formação parecida: em Ciências Biológicas e afirmam não ter recebido nenhum tipo de formação na graduação para tratar da sexualidade e gênero no ensino, apenas a professora D afirmou ter recebido uma formação básica, no sentido anatômico. Mesmo assim, os três afirmaram se sentirem à vontade para tratar dos temas em sala de aula.

A partir das análises de suas respostas, percebemos que os três tratam do tema da sexualidade e gênero de maneira reducionista, afirmando utilizarem o material didático como apoio. Todos afirmaram crer que a responsabilidade pela educação sexual das crianças é compartilhada entre os âmbitos familiar, escolar e social, mas demonstraram entender que esta trata-se de uma orientação em relação à reprodução, funcionamento dos órgãos do sistema reprodutor, prevenção de gravidez e doenças. Além disso, em diversos momentos notamos uma confusão de concepção entre os termos “educação sexual”, “orientação sexual”, “identidade de gênero” e “papéis de gênero”, evidenciando a falta de informação a respeito deste tema.

Na Escola 2 lecionam as professoras C e F. A partir da análise de seu PPP observamos que os termos apareceram em contextos que os reduziam à reprodução e prevenção de doenças. Apenas no conteúdo de Educação Física notamos a presença de uma visão mais ampla sobre gênero, prevendo a utilização da dança para desmistificar os papéis de gênero, porém, como não entrevistamos os professores de Educação Física, não é possível afirmar se esta prática acontece de fato. Quanto aos planos de ensino destas professoras, estavam condizentes com as diretrizes do PPP para a disciplina de Ciências e com o material didático utilizado por elas.

Em relação as análises das entrevistas, as duas professoras possuem a mesma formação, em Ciências Biológicas, e em relação a formação para tratar dos temas da sexualidade apenas a professora C afirmou ter recebido, mas no sentido restrito ao que é tratado nos livros didáticos, ou seja, no sentido reprodutivo e preventivo. Apesar disto, as duas professoras afirmaram se sentirem à vontade para tratar dos temas em sala de aula.

A partir das análises de suas entrevistas pudemos notar que as duas professoras tratam os temas de forma reducionista, utilizando como aparato o material didático oferecido pela escola. Apesar das duas afirmarem que a educação sexual deva ser compartilhada entre a família e a escola, demonstram acreditar que esta trata-se de orientar as alunas e alunos no sentido do funcionamento do corpo humano, na

prevenção de gravidez e de doenças, ignorando os outros aspectos que tangem a sexualidade humana. Além disso, também observamos confusão entre os termos “orientação sexual”, “identidade de gênero” e “sexualidade” em suas falas.

Na Escola 3 leciona apenas a professora B. A análise do PPP demonstrou que este documento estava muito semelhante ao PPP da Escola 1, o que sugere que houve uma cópia de um documento para o outro. Portanto, da mesma forma encontramos os temas da sexualidade humana inseridos em contextos reducionistas, falando-se em reprodução, prevenção de gravidez e doenças. Os planos de ensino desta professora também estavam condizentes com as diretrizes do PPP e do material didático, ou seja, traziam os temas de forma restrita ao sentido biológico e preventivo.

Em relação à análise de sua entrevista, a professora é formada em Ciências Biológicas e afirmou nunca ter recebido formação na graduação para tratar dos temas de sexualidade e gênero em sala de aula. Apesar de afirmar que trata dos temas em suas aulas, a professora diz sentir necessidade de receber uma formação voltada para estes aspectos.

Ao analisarmos sua entrevista, percebemos que a professora se preocupa em possibilitar uma abordagem mais ampla a respeito do tema da sexualidade. Ela relata colocar uma caixinha de dúvidas para que as alunas e alunos se sintam livres para fazer perguntas sobre o tema e diz desenvolver atividades em grupo para que estas discussões aconteçam. Entretanto, em diversos momentos a professora faz afirmações que reforçam estereótipos de gênero, como a crença em um instinto maternal e a capacidade nata das mulheres em desenvolverem diversas atividades concomitantes, o que é preocupante pois é muito provável que estes estereótipos, mesmo sem intenção, sejam transmitidos às suas alunas e alunos.

A fim de facilitarmos um entendimento mais amplo no que diz respeito à comparação entre a realidade das três escolas em que nossa pesquisa foi realizada, apresentamos o quadro 14 abaixo, sintetizando os principais aspectos investigados por nós.

Quadro 14 – Comparação entre as três escolas (Projeto Político-Pedagógico, planos de ensino e entrevista das professoras e professores) em que a pesquisa foi realizada

ASPECTO	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
Professores	A, D e E	C e F	B
Sexualidade e gênero no PPP da escola	Temas da sexualidade humana inseridos em contextos reducionistas	temas da sexualidade humana inseridos em contextos reducionistas	temas da sexualidade humana inseridos em contextos reducionistas
Sexualidade e gênero nos planos de ensino das professoras e professores	Os temas apareceram de forma restrita ao sentido biológico e preventivo	Os temas apareceram de forma restrita ao sentido biológico e preventivo	Os temas apareceram de forma restrita ao sentido biológico e preventivo
Formação das professoras e professores de Ciências	Todos licenciados em Ciências Biológicas	Todos licenciados em Ciências Biológicas	Licenciada em Ciências Biológicas
Formação em relação aos temas da educação sexual e gênero no E.F e E.M.	Todos receberam apenas sob o viés biológico	Todos receberam apenas sob o viés biológico	Recebeu apenas sob o viés biológico
Formação em relação aos temas da educação sexual e gênero na graduação	Professora D recebeu apenas sob o viés biológico e professor A e professora E não receberam nenhum tipo de formação	Professora C recebeu apenas sob o viés biológico e professor F não recebeu nenhum tipo de formação	Não recebeu nenhum tipo de formação
Como se sentem para tratar dos temas em sala de aula	Professor A sente receio, professora D se sente à vontade e professora E sente falta de formação	Professora C e F se sentem à vontade	Sente falta de formação
Diferença entre professoras e professores	Professor A e professora D não enxergam diferença, professora E atribui a diferença à personalidade	Professora C e F atribuem a diferença à personalidade	Atribui a diferença ao gênero (maternidade)
Diferença entre	Professor A atribui a diferença ao	Professora C e F atribuem a	Atribui a diferença

alunas e alunos	gênero, professora D atribui a diferença à personalidade e professora E não enxerga	diferença ao gênero	à personalidade
Motivo de haver diferença entre homens e mulheres	Professor A afirma ser cultural e professoras D e E afirmam ser associação entre cultura e questões biológicas	Professora C afirma ser biológica e professora F afirma ser fruto da personalidade de cada um	Atribui a diferença às questões biológicas
Responsabilidade pela educação sexual das crianças	Todos acreditam ser compartilhada entre família, sociedade e escola	Todos acreditam ser compartilhada entre família, sociedade e escola	Acredita ser compartilhada entre família, sociedade e escola
Educação sexual que deve ser ofertada para meninas e meninos	Todos acreditam que deve ser a mesma	Todos acreditam que deve ser a mesma	Acredita que deve ser diferente, pois as meninas são mais maduras
Polêmicas sobre o tratamento dos temas de sexualidade e gênero na escola	Professor A sente receio, professoras D e E não se sentem ameaçadas	Professora C se sente estimulada e professora F sente medo de possíveis consequências	Sente medo de possíveis consequências
Concepção sobre identidade de gênero	Professora A acredita ser identidade sexual, professora D acredita ser algo com que o indivíduo se identifica e professora E não entende o significado	Professora C e F acreditam ser algo com que o indivíduo se identifica	Acreditam ser algo com que o indivíduo se identifica
Material usado para preparar as aulas	Todos utilizam a internet e outros materiais didáticos além da apostila fornecida pela prefeitura do município	Todos utilizam a internet e outros materiais didáticos além da apostila fornecida pela prefeitura do município	Utiliza a internet e outros materiais didáticos além da apostila fornecida pela prefeitura do município
Conhecimento do PCN de	Professora A afirma não conhecer,	Professora C já leu e critica o conteúdo	Já leu, mas não se lembra do conteúdo

Orientação Sexual	professoras D e E não lembram o conteúdo	e professor F não conhece	
--------------------------	--	------------------------------	--

Como podemos observar, a realidade das escolas é muito semelhante. A formação inicial das professoras e professor é a mesma e a formação para tratar dos temas da sexualidade e gênero são muito semelhantes. Em relação ao respaldo para tratar dos temas, notamos que a falta de formação juntamente com a falta de disponibilidade de um material que contemple os aspectos amplos da sexualidade humana acarretam na propagação de diversos estereótipos e generalizações, bem como no prejuízo da educação sexual ofertada às crianças e adolescentes das escolas. Além disso, o próprio PPP das escolas não oferece tal respaldo, ficando as professoras e professores legitimados a tratar dos temas de maneira higienista e biologicista.

No capítulo a seguir serão apresentadas as considerações finais desta pesquisa, levando em consideração as análises dos documentos e das entrevistas realizadas. Além disso, retomaremos alguns aspectos discutidos em nossa fundamentação teórica em relação as políticas educacionais, o atual momento político que o país enfrenta e as consequências destes movimentos para a educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre a educação sexual e as questões relativas ao gênero, precisamos considerar todos os aspectos que circundam essa temática, como os documentos oficiais da educação, as políticas educacionais, o contexto político de cada momento histórico do país e como estes aspectos interferem na realidade escolar. Neste sentido, a metodologia desta pesquisa tomou forma.

Primeiramente, quando refletimos a respeito dos PCN em seu volume Orientação Sexual verificamos que este traz propostas educativas suficientes para que os temas aqui investigados sejam tratados de forma a respeitar a multiplicidade que envolve a sexualidade humana. Entretanto, ao analisarmos esse documento percebemos que apesar dele trazer as questões de identidade de gênero, ainda há o reforço de uma perspectiva binária, afirmando que os indivíduos se reconhecem como mulheres ou homens, ignorando outras possibilidades de identificação e até mesmo a ausência de uma identificação. Além disso, quando investigamos quais as concepções que as professoras e professores de Ciências entrevistados nesta pesquisa tinham a respeito do documento, poucos afirmaram já ter lido o volume que trata da Orientação Sexual e, mesmo assim, dizem não se lembrar do seu conteúdo. Ou seja, geralmente os documentos são escritos por especialistas, sem a participação ativa de professores – que, dito anteriormente, são excluídos dessa formulação – e sem que estes recebam uma efetiva formação a respeito de seus conteúdos. Apenas uma das seis professoras entrevistadas afirmou que a escola em que leciona faz formações continuadas utilizando o PCN como material de estudo, porém seus colegas da mesma escola não afirmaram o mesmo, o que nos sugere que haja uma falha na formulação dessas atividades de formação.

Analisando as entrevistas em um âmbito geral, podemos perceber que as práticas de todas as professoras e professores entrevistados condiz com o que foi discutido em nossa fundamentação teórica, ou seja, há uma perpetuação de uma educação sexual pautada em questões exclusivamente biológicas e preventivas, ausentando-se todos os outros aspectos da sexualidade humana. Em relação às suas crenças a respeito da identidade de gênero, das diferenças entre os gêneros e da construção social de papéis de gênero, em diversos momentos notamos a presença de erros conceituais, misturando a definição de termos, e a presença de falas que perpetuam preconceitos de gênero e

estereotípias. Quando relacionamos este resultado com a questão de formação destas professoras e professores, fica evidente que existe uma lacuna. Como esperar uma prática que respeite e entenda a diversidade sexual e de gênero se estes não receberam uma formação pautada nesses valores? Além disto, os próprios PPP's das escolas em que lecionam e os materiais didáticos fornecidos a elas e ele perpetuam esta visão reducionista, ou seja, estas professoras e professores também não recebem diretrizes que orientem o tratamento destes temas em um sentido amplificado.

Ao relacionarmos as práticas dessas professoras e professor, percebemos que condizem com a primeira abordagem da educação sexual descrita por Furlani (2011): abordagem biológico-higienista. Nesse sentido, embora existam outras abordagens e muito se tem discutido sobre essas questões na atualidade, ainda se propagam valores antigos, relacionando a sexualidade com saúde, prevenção e planejamento familiar.

Em relação às políticas públicas de educação, vivemos um momento histórico e crucial para a educação sexual e os estudos de gênero. O crescimento dos movimentos políticos e sociais ultraconservadores é evidente e já alcançou alguns resultados, como a supressão dos termos “orientação sexual” e “gênero” do Plano Nacional da Educação, em 2014, e a homologação da Base Nacional Comum Curricular, em 2018, também com ausência destes termos. Além disso, o movimento Escola Sem Partido cresce cada vez mais, já estando presente na tramitação de projetos de leis em 23 estados do país. Todos os dias nos deparamos com notícias de professoras e professores perseguidos por pais que alegam haver doutrinação em suas aulas, fato que aconteceu mais de uma vez na cidade em que esta pesquisa foi realizada. Estes movimentos certamente exercem influência na prática de professoras e professores, o que pudemos perceber em suas falas, pois afirmaram ter receio de serem perseguidos por pais e até mesmo de sofrerem retaliação por parte das próprias alunas e alunos.

Portanto, ao retornarmos às perguntas que fizemos no início desta pesquisa, pudemos observar que a educação sexual está, sim, presente nas práticas das professoras e professores entrevistados, porém a abordagem em todos os casos se deu de forma reduzida aos aspectos biológicos e reprodutivos. Este resultado é esperado quando consideramos que nenhuma destas professoras e professores recebeu formação para tratar dos temas de outra forma. Além disto, a influência da atual conjuntura política brasileira e a transformação de acontecimentos envolvendo o tratamento dos temas em sala de aula em verdadeiros espetáculos de pânico moral é evidente, o que, sem dúvida,

resultará em professoras e professores desestimulados a procurar formação na área e temerosos a tratar estes temas sob quaisquer perspectivas.

Diante do exposto, fica evidente que os estudos de gênero e sexualidade ainda possuem um longo caminho a percorrer e que a realidade de uma escola que respeite a multiplicidade que envolve a sexualidade humana ainda está distante em nosso país. Além disso, pudemos confirmar a urgência em se oferecer formação para que professoras e professores compreendam todos os aspectos que envolvem os temas aqui pesquisados, tornando-se docentes preparados para lidar com as dúvidas de suas alunas e alunos.

Os resultados alcançados na presente pesquisa reforçam a necessidade de se repensar a educação sexual e a formação inicial e continuada das professoras e professores de Ciências. Além disto, mais uma vez se evidenciou como a cultura heteronormativa e machista é sólida em nossa sociedade e só através da educação é que podemos nos reeducarmos no sentido de desaprender tantos estereótipos que envolvem as questões de sexualidade e gênero. Ademais, é alarmante o crescimento da força dos movimentos conservadores e sua influência no âmbito educacional, o que reforça nosso papel, como professoras e professores, na luta pelo respeito aos valores constitucionais que envolvem a liberdade de crenças e a pluralidade de ideias e por uma educação de qualidade, libertadora e formadora de cidadãos conscientes.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Márcia Adriana Brasil; GONÇALVES, Josiane Peres. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, a. 9, v., p. 36-44, jan./jun. 2017.

ALMEIDA, Maria Izabel de. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 165-176, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a08.pdf>>. Acesso em 01 jul. 2018.

ALTMANN, Helena. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 46, p. 287-310, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 set. 2017.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575, jan. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200014/8868>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

AMORIM, Antonio Carlos. In: ALVES FILHO, Manuel. Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas. **Jornal da UNICAMP**. 04 dez. 2017. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

ANDRADE, Francisco Leal de. **Determinismo biológico e questões de gênero no contexto do ensino de biologia**: representações e práticas de docentes do Ensino Médio. Dissertação (Mestrado Em Ensino, História e Filosofia das Ciências) – Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2011.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Moção Contrária à Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf>. Acesso em 12 de dezembro de 2017.

ARÁN, M. A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. **Ágora**, Rio de Janeiro – RJ. v. 9, n. 1, p. 49-63, jan/jun, 2006.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Felipe; ANDRADE, Marcelo. “Ser mulher não tem a ver com dois cromossomos X”: impactos da perspectiva feminista de gênero no ensino de ciências. **Rev. Diversidade e Educação**, v.4, n.8, p. 56-64, jul. /dez. 2016.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida, volume 2. Tradução de Sérgio Milliet. – 3. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. – 3. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Editora Garamond Universitária, 2008.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v19, n.2, p.549-559, agosto, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONZANINI, Taitiâny Kárita; BASTOS, Fernando. Formação continuada de professores de Ciências: algumas reflexões. In: Encontro nacional de pesquisa em educação em Ciências, 7, 2009, Florianópolis. **Anais do ... Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências**. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2009.

BORDINI, Satina Célia. O lugar da educação para a sexualidade na disciplina de Ciências e suas relações com o saber científico. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí, ano 27 nº. 88 jul. /dez. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 11º ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 2012.

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Silêncio! Não desperte os inocentes: sexualidade, gênero e educação sexual a partir da concepção de educadores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. esp. n. 2, p. 1445-1461, 2015.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em 27 setembro de 2017.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 26 setembro 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Proposta preliminar, segunda versão revista. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 02 abril de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Versão final. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em 02 abril de 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei n.867 de 2015** (da Câmara dos Deputados). Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". 2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em 26 março de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 83-111.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. – 3 ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CAMARGO, Kenneth; ROHDEN, Fabíola; CÁCERES, Carlos F. **Ciência, gênero e sexualidade**. In: Sexualidade e Política na América Latina: histórias, interseções e paradoxos. Rio de Janeiro: ABIA, 2011.

CAMARGO, Nilce Svarcz Jungles; BLASZKO, Caroline Elizabel; UJIIE, Nájela Tavares. O ensino de Ciências e o papel do professor: concepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, 26 a 29 de outubro de 2015, Curitiba – PR. Anais. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19629_9505.pdf>. Acesso em 26 de dezembro de 2017.

CARREIRA, Denise. O Informe Brasil – gênero e educação: da CONAE às Diretrizes Nacionais. In: CARREIRA, Denise et al. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho; CERQUEIRA, Aline Carvalho; SOUZA, Thiago Cavalcante; MENDES, Patrícia Adorno. **A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira**. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013162714.pdf>>. Acesso em 26 setembro 2017.

COHEN, Stanley. **Folk devils and moral panics: the creation of the Mods and Rockers**. London, MacGibbon & Kee, 1972.

COSTA, Ana Paula; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade e relações de gênero: a formação docente em questão. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.

COSTA, Paula Narranjo da; SOUZA, José Camilo Ramos de. Sexualidade, gênero e ensino de ciências: buscando novos sentidos. In: **III Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, 05 a 07 de outubro de 2016, Natal – RN. Anais. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_M D1_SA11_ID11939_17082016225830.pdf>. Acesso em 17 de novembro de 2017.

COVINO, Liliana. Sintonia entre a teoria e a prática no ensino de língua inglesa nos parâmetros curriculares nacionais. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, 2013, n. 11, p. 58-74. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/152/213>. Acesso em 02 outubro 2017.

CRUZ, Francisco Herbster Alencar, et al. Análise crítico-compreensiva da Base Nacional Comum Curricular voltada para os conteúdos de Geografia Física na Educação Básica. **REGNE**, v. 2, n. especial, 2016.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; KRASILCHIK, Myriam. A formação continuada de professores de Ciências: percepções a partir de uma experiência. In: **Reunião anual da ANPED**, 23, 2000, Caxambu, Minas Gerais. Anais: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0812t.PDF>. 24 a 28 de setembro de 2000. UFMG. p. 01-14.

DEPARTAMENTO DE VIGILÂNCIA, PREVENÇÃO E CONTROLE DAS IST, DO HIV/AIDS E DAS HEPATITES VIRAIS. **O que são IST**. Ministério da Saúde, setembro de 2018. Disponível em: < <http://www.aids.gov.br/pt-br/publico-geral/o-que-sao-ist>>. Acesso em 19 de setembro de 2018.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola Sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 49 – 62.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Políticas públicas e gênero. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da. (Org.). **Política públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p. 127 – 142.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo da educação**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 54-66.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. – 3 ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

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

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: Problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmico-científica brasileira. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, v. 17, n. 3, p. 286-293, set. 1996.

FONSECA, Alexandre Barbosa; JÚNIOR, Marinaldo Barbosa dos Santos; DUARTE, Paula Fernando Alves; DELEVATI, Dalnei. Psicanálise e as relações objetais. **Cadernos de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde**, Maceió, v. 1, n.3, 2013. p. 57-66.

FREITAS, Denise de. VILLANI, Alberto. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.7, n. 3, 2002, p.215-230.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17 – 34.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67 – 82.

FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar! Um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos de educação infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS. 2005

FURLANI, Jimena (Org.). **Educação Sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIL, Gilberto; BUARQUE, Chico. In: BUARQUE, Chico. **Chico Buarque**. Produzido e dirigido por: Sérgio de Carvalho. Polygram/Philips, 1978. Faixa 2, Lado 1. Disco de Vinil.

GODINHO, Tatau. Construir a igualdade: combatendo a discriminação. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da. **Política públicas e igualdade de gênero** (Org.). São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p. 55- 64.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 30-42.

GONÇALVES, Randys Caldeira; FALEIRO, José Henrique; MALAFAIA, Guilherme, Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. **Holos**, v. 5, p. 251-263, out. 2013. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/784>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação Sexual na Escola: mito e realidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a educação. 37^a **Reunião Nacional da ANPED** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero:** conceitos e termos. Brasília – DF, 24 p. 2012. [online]. Disponível em: < https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989>. Acesso em 20 mar. 2018.

JUNQUEIRA, Ana Paula Ramos; DAMICO, David Moreira; FILHO, Rubem Machado. Grau de conhecimento e comprometimento com os Parâmetros Curriculares Nacionais para os terceiro e quarto ciclos pelos professores de Educação Física de Petrópolis, RJ. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, ano 17, n. 178, março de 2013.

KAUR, Rup. **The sun and her flowers**. Andrews Mc Mell Publishing, 2017.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; REZENDE, Evelin Oliveira de; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Parâmetros Curriculares Nacionais: a repressão sexual contida na orientação sexual. In: SOUZA, Cláudio Benedito Gomide de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org). **Sexualidade, diversidade e culturas escolares:** contribuições ibero-americanas para estudos de educação. Gênero e valores. Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial; Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2008.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007.

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

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer – uma política pós identitária para a educação. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, volume 9, número 2, 2001. p. 541 – 553.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA, Mariana Silva. **O olhar docente sobre o Ensino de Ciências da Natureza no Fundamental II em Campina Grande, PB**. 2013, 57f. Monografia de Conclusão

de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2013.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017.

MAIA, Marília Milhomem Moscoso. **Gênero no contexto escolar da educação infantil:** produções institucionais (RCNEI e BNCC). 2017. 97 f. Mestrado (Cultura e Sociedade), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, Maria do Carmo. In: ALVES FILHO, Manuel. Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas. **Jornal da UNICAMP**. 04 dez. 2017. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

MEYER, Caroline Arcari. **Livro "O que é privacidade?":** uma ferramenta de prevenção da violência sexual para crianças. 2017. 110 f. Mestrado Profissional (Educação Sexual), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo da educação. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-29.

MIRANDA, Cynthia Mara. Os movimentos feministas e a construção de espaços institucionais para a garantia dos direitos das mulheres no Brasil. 2009. **NIEM - Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre a Mulher e Gênero**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/nucleomulher/arquivos/os%20movimentos%20feministas_cynthia.pdf>. Acesso em 21 ago. 2017.

MOIZES, Julieta Seixas; BUENO, Sonia Maria Villela. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 205-212, mar. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342010000100029&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 dez. 2017.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novo dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan. /jun. 2016.

NAGIB, Miguel. **O movimento**. [online]. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/movimento>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Professores e parâmetros curriculares nacionais (PCN): como está essa relação? **Raega - O Espaço Geográfico em Análise**, v. 24, março 2012.

In: **Seminário de Estágio da Licenciatura em Ciências Sociais**. 2. 2011, Londrina. Anais eletrônicos. Londrina, UEL, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aOLIVEIRA%20%20Polyanna%20Claudia.pdf>>. Acesso em 24 de maio de 2016.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite; SILVA, Ilka Karine P. da; CAMPOS, Ana Paula N. A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor. **OEI - Revista Iberoamericana de Educación** (Online), p. 1-5, 2003. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/427Beltran.pdf>>. Acesso em 23 maio. 2018.

OLIVEIRA, Polyanna Claudia. A Importância do Ensino Sobre Questões de Gênero na Educação. In: **Seminário de Estágio da Licenciatura em Ciências Sociais**. 2. 2011, Londrina. Anais eletrônicos. Londrina, UEL, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aOLIVEIRA%20%20Polyanna%20Claudia.pdf>>. Acesso em 24 de maio de 2016.

PAULINO-PEREIRA, Fernando César; SANTOS, Lara Gabriella Alves dos; MENDES, Sarah Cristina Carvalho. Gênero e identidade: possibilidades e contribuições para uma cultura de não violência e equidade. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, 2017.

PAVINI, Gislaine Cristina. **O Método Sesi de Ensino na escola do campo: a controversa chegada do estranho**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente). Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2012.

PAVINI, Gislaine Cristina; FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta; WHITAKER, Dulce. Ideologia Industrial X Cultura Rural: o Método SESI de Ensino numa escola rural. **Revista Retratos de Assentamentos**, v.16, n.2, 2013.

PEREIRA, Zilene Moreira; MONTEIRO, Simone. Gênero e sexualidade no ensino de ciências no Brasil: análise da produção científica recente. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**. Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro de 2013.

PEREZ, Lícia. Os desafios para o século XXI. In: GALEAZZI, Irene Maria Sassi (Org) **Mulher e Trabalho**. Publicação Especial do Convênio da Pesquisa e Desemprego na Região Metropolitana de Porto Alegre (PEDRMPA), v. 1, 2001. p. 51-53.

PETERS, Michael. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2000.

PORCHAT, Patrícia. Ato performativo e desconstrução: o gênero em Judith Butler. In: AMBRA, Pedro Eduardo Silva; JÚNIOR, Nelson da Silva (Org.). **Histeria e Gênero: sexo como desencontro**. – São Paulo: nVersos, 2014. p. 31-52.

PULEO, Alicia H. Filosofia e gênero: da memória do passado ao projeto de futuro. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da. **Políticas públicas e igualdade de gênero** (Org.). São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p. 13-34.

PORTO, Dora. Trabalho doméstico e emprego doméstico: atribuições de gênero marcadas pela desigualdade. **Revista Bioética**, v. 16, n. 02. 2008. p. 287 – 303.

REIS, Neilton dos; PINHO, Raquel. Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 7-25, jan./abr. 2016.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; SOUZA, Diogo Onofre. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.12, n.1, p.109-129, abr. 2004.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativa. In: RABELO, Amanda Oliveira; PEREIRA, Graziela Raupp; REIS, Maria Amelia de Souza (Org). **Formação docente em gênero e sexualidade: Entrelaçando teorias, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013, p. 07-15.

RODRIGUES, A. R. F.; SALLES, G. D. Educação Sexual, Gênero e Diversidade Sexual: Formação de Professoras e Alunas Multiplicadoras como Metodologia de Ensino. **Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas**. Universidade Estadual de Londrina, 18 e 19 de agosto de 2011. GT6- Gênero e Educação.

SALDAÑA, Paulo. Governo Temer esvazia gênero na base curricular e mistura tema com religião. **Folha Digital**: [s.n.], 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1940989-governo-Golpista-esvazia-genero-na-base-curricular-e-mistura-tema-com-religiao.shtml>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

SANTOS, Franciele M. S. dos. Políticas públicas, gênero e sexualidade: educação sexual e direitos humanos. **Anais** do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas, Universidade Estadual de Londrina, 2010.

SANTOS, Taysa Silva; MAIA, Suzana. A condição feminina: dupla jornada de trabalho. In: **III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais**. Anais Eletrônicos... Belo Horizonte, jun. 2013. Disponível em: < <http://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio/A%20CONDI%C3%87%C3%83O%20FEMININA%20UPLA%20JORNADA%20DE%20TRABALHO.pdf>>. Acesso em 07 jun. 2018.

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

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. **XI Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPED SUL**. Congresso. 2016.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561 – 572, maio-agosto, 2011.

SENKEVICS, Adriano Souza; POLIDORO, Juliano Zequini. Corpo, gênero e ciência: na interface entre biologia e sociedade. *Revista da Biologia*, v. 09, 2012. p. 16 – 21.

SESI – SP (Serviço Social da Indústria). **Ciências**: Ensino Fundamental 6º ano. Coordenação geral: Maria José Zanardi Castaldi. 1. ed. – São Paulo: SESI, 2010a.

SESI – SP (Serviço Social da Indústria). **Ciências**: Ensino Fundamental 7º ano. Coordenação geral: Maria José Zanardi Castaldi. 1. ed. – São Paulo: SESI, 2010b.

SESI – SP (Serviço Social da Indústria). **Ciências**: Ensino Fundamental 8º ano. Coordenação geral: Maria José Zanardi Castaldi. 1. ed. – São Paulo: SESI, 2010c.

SESI – SP (Serviço Social da Indústria). **Ciências**: Ensino Fundamental 9º ano. Coordenação geral: Maria José Zanardi Castaldi. 1. ed. – São Paulo: SESI, 2010d.

Serviço Social da Indústria (SESI) - SP. **Fazer pedagógico**: livro do professor. Coordenação geral: Maria José Zanardi Castaldi. 1. ed. – São Paulo: SESI, 2010e.

SEVILLA, Gabriela; SEFFNER, Fernando. A guinada conservadora na educação: reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress**. Anais Eletrônicos... Florianópolis, 2017. Disponível em:

<http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499465018_ARQUIVO_t extocompletofazendogeneroversaofinalgabrielsevillaefernandoseffner.pdf>. Acesso em: 12 mar 2018.

SEVILLA, Gabriela; SEFFNER, Fernando. “Escola Sem Partido” e sem “Ideologia de Gênero”: apontamentos sobre as mudanças na legislação educacional e suas implicações para o ensino de Sociologia. In: **SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO: Políticas do ressentimento, do medo e da raiva: reverberações na educação**, 7., 2017. Anais eletrônicos... SBECE, 2017. Disponível em:

<<http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1495995179ARQUIVOGABRIELA.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, 2015.

SILVA, Elenita Pinheiro Queiroz.; CICILLINI, Graça Aparecida. Das noções de corpo no Ensino de Biologia aos dizeres sobre sexualidade. In: **33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED – EDUCAÇÃO NO BRASIL: O BALANÇO DE UMA DÉCADA**. Caxambu/MG. Anais... Caxambu/MG, 2010.

SILVA, Elizabete Rodrigues da. Feminismo radical – pensamento e movimento. **Revista Travessias** – Educação, Cultura, Linguagem e Arte, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3107/2445>>. Acesso em: 21 ago. 2017;

SILVA, Silvani da. **A utopia da educação do campo frente a ideologia industrial: o caso de Araraquara-SP**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente). Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2015.

SIMÕES, Júlio Assis; FACHINNI, Regina. Paradoxos da Identidade. In: SIMÕES, Júlio Assis; FACHINNI, Regina. **Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009. p. 17-35.

SIQUEIRA, Camilla Karla Barbosa. As três ondas do movimento feminista e suas repercussões no direito brasileiro. In: **CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI –**

UFMG/FUMEC/DOM HELDER CÂMARA. Poder, cidadania e desenvolvimento no estado democrático de direito, XXIV. Florianópolis: CONPEDI, 2015.

SOARES, Adriana. Reflexões sobre os parâmetros curriculares nacionais da língua estrangeira do ensino Fundamental do ponto de vista psicolinguístico. **Revista Ensiquilopédia**, v. 7, p. 106-118, 2010.

SOARES, Vera. Políticas públicas para igualdade: papel do Estado e diretrizes. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da. **Política públicas e igualdade de gênero** (Org.). São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p. 113-126.

SOUSA FILHO, Alípio de. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Ministério da Educação: Secad/MEC. Brasília, 2009, p. 95-124.

SOUZA, Bruno Barbosa de; MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida. Uma reflexão a respeito dos conceitos de sexo biológico, identidade de gênero e identidade afetivo-sexual. In: **V Simpósio internacional em Educação Sexual**, 2017, Maringá. V Simpósio internacional em Educação Sexual, 2017. p. 1-16.

SOUZA, Marselha Evangelista de. **Evangélicos e Movimento LGBT na esfera pública**: a “Cura Gay” trazendo novas perspectivas. 2016 84 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SOUZA, Solange Lemes de; COAN, Cherlei Marcia. Abordagem da sexualidade humana em livros didáticos de biologia. **III SIES – Simpósio Internacional de Educação Sexual**: corpos, identidade de gênero e heteronormatividade no espaço escolar. Maringá -PR, 24 a 26 de abril de 2013. Anais. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/anais/pdf/educacao_sexual_escolar/4-17.pdf>. Acesso em 23 mai. 2018.

STRASSACAPA, Juliana. In: Francisco el Hombre. **Soltasbruxa**. Estúdio Navegantes. São Paulo: Independente, 2016. 1 CD. Faixa 6.

SUPLICY, Marta; et al. **Guia de orientação sexual**: diretrizes e metodologia/ tradução e adaptação: Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual, Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS; Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana. 8ª ed. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

TEIXEIRA, Cíntia Maria; MAGNABOSCO, Maria Helena. **Gênero e diversidade**: formação de educadoras/es. – 1. ed; Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2016.

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

VACCARI, Ana Beatris Lia. **Os casos de Araraquara e São Carlos-SP (2001-2008): um modo petista de governar a educação?** 2011, 388f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

VIEIRA, Cristina Maria Coimbra. Crescer sem discriminações. Perscrutando e combatendo estereótipos de gênero nas práticas familiares e escolares. In: RABELO, Amanda Oliveira; PEREIRA, Graziela Raupp; REIS, Maria Amelia de Souza (Org). **Formação docente em gênero e sexualidade: Entrelaçando teorias, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013, p. 75-101.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Sexual health, human rights and the law. **WHO Document Production Services**, Geneva, Switzerland, 2015. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/175556/1/9789241564984_eng.pdf?ua=1>. Acesso em: 14 mar. 2018.

ZANATTA, Luiz Fabiano et al. Igualdade de gênero: por que o Brasil vive retrocessos? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 8, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2016000800301&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 jan. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Formação do Professor

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Há quanto tempo trabalha como professor?
- 3) Durante a sua formação, desde o ensino fundamental até a faculdade, o tema Educação Sexual foi abordado? De que forma?
- 4) No seu curso de graduação, você recebeu formação para abordar a sexualidade humana? Dê exemplos de conteúdos específicos ou disciplinas que abordaram essa questão.

Concepções dos professores sobre Sexualidade e Gênero

- 5) Você acha que existe diferença entre o professor e a professora na forma de lidar com os alunos?
- 6) Poderia falar um pouco sobre a forma de relacionamento entre meninos e meninas na faixa etária que você trabalha?
- 7) Você acha que a forma de trabalhar com meninos e com meninas é diferente?
- 8) Você percebe diferença no comportamento entre meninos e meninas? Se sim, qual fator você acha que influencia essa diferença?
- 9) Você acredita que os homens são diferentes das mulheres? Em que sentido?
- 10) Para você, as diferenças de papéis sexuais existentes em nossa sociedade são hereditárias ou culturais?
- 11) De quem você acha que é a responsabilidade pela educação sexual das crianças?
- 12) Educação sexual de meninos e meninas deve ser diferente? Por que?
- 13) Nas ciências, a presença da mulher é menor que a do homem. O que você pensa sobre isso? Você imagina qual seja a razão para isso?
- 14) O que você entende por identidade de gênero?

Prática pedagógica em Sexualidade e Gênero

- 15) Você já trabalhou o tema Sexualidade em sala de aula? Ou em algum outro contexto? Como?
- 16) Você se lembra de algum caso nesta escola ou em outras que você trabalhou que levou a uma discussão sobre relações de gênero?

- 17) Você se sente preparado (a) para debater com seus alunos e elucidar as dúvidas dos mesmos sobre questões envolvendo a sexualidade humana e identidade de gênero?
- 18) Você já enfrentou alguma situação constrangedora envolvendo perguntas sobre sexualidade e gênero? Como foi?
- 19) Você acredita que existe uma idade ideal para abordarmos temas envolvendo a sexualidade e o gênero com as crianças? Essa idade é a mesma para meninos e meninas?
- 20) Você utiliza algum material específico para preparar suas aulas? Qual?
- 21) Você já leu o Parâmetros Curriculares Nacionais sobre sexualidade? O que você acha dele?
- 22) Você acredita que sua escola utiliza os PCNs para embasar o Projeto Político Pedagógico?
- 23) Você já observou estereótipos sexuais em livros didáticos?
- 24) Dos temas que citarei, quais você acredita que devem estar presentes no cotidiano e no planejamento escolar e quais temas você acredita que não deveriam estar? Por quê?
Métodos contraceptivos. Doenças Sexualmente Transmissíveis. Racismo. Homofobia. Machismo. Feminismo. Homossexualidade, Bissexualidade, Assexualidade e Pansexualidade. Aborto. Tráfico de drogas. Legalização de drogas. Intolerância religiosa
- 25) Você acha que suas crenças influenciam na escolha dos temas que você trabalha em sala de aula?
- 26) Você acredita que, de alguma maneira, falar sobre os temas citados anteriormente influencia no comportamento e nas escolhas dos jovens?

Polêmicas recentes sobre gênero e influência no ensino

- 27) As recentes polêmicas envolvendo propostas de leis e a proibição de temas como gênero e sexualidade na escola de alguma forma influenciam ou influenciaram em seu trabalho como professor?
- 28) Este ano tivemos algumas situações na cidade envolvendo as questões de gênero e de empoderamento feminino dentro de escolas, o que gerou uma reação negativa por parte da sociedade. O que você pensa sobre isso? Concorda com as manifestações contrárias às atividades?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “**PROFESSORES DE CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO SEXUAL: QUESTÕES DE GÊNERO**” sob responsabilidade da pesquisadora Isabela Lia Vaccari. O estudo será realizado com o desenvolvimento de entrevistas semi-estruturadas para analisar se as questões de sexualidade e gênero estão presentes nas práticas pedagógicas dos professores de escolas municipais da cidade de XXXXXXXX-XX, bem como compreender como se dão as abordagens do tema e quais os fatores que influenciam essas abordagens. Toda pesquisa pode trazer riscos ao participante, nesta, em específico, o risco pode estar associado ao caso de constrangimento ou desconforto provocado por alguma questão abordada durante a entrevista. Caso você se sinta prejudicado (a) de alguma maneira, entre em contato com a pesquisadora responsável para que haja um encaminhamento para atendimento na rede básica de saúde ou na rede particular. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações que contribuirão para a análise e interpretação da realidade escolar, no que tange as questões de sexualidade dentro da disciplina de Ciências, visando a produção de conhecimento científico e a busca de formas alternativas de atuação no cotidiano.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

_____, _____ de _____ de 20__

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora
responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

Nome Pesquisadora: Isabela Lia Vaccari	Cargo/Função: Aluna do Programa de Pós-Graduação
Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto	
Endereço: Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth. 15054-000 – São José do Rio Preto, SP.	
Telefone: (17) 32212200	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth. São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545	

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que a pesquisadora

ISABELA LIA VACCARI, Portadora do RG 46.223.674-2, está autorizada a realizar

pesquisa na Instituição de Ensino

_____,

localizada no endereço

_____,

na cidade de XXXXXXXX- XX.

XXXXXX, _____ de _____ de 2017.

**Assinatura da Diretora ou responsável pela
Instituição**